فلسفة التربية

اتجاهاتها ومدارسها

تأليف

الدكتور محمد منير مرسي

دكتوراه الفلسفة في التربية من جامعة لندن
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
بجامعتي عين شمس وقطر سابقا





فلسفة التربية

اتجاهاتها ومدارسها

تأليف
الدكتور محمد منير مرسى
دكتوراه الفلسفة فى التربية من جامعة لندن
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
بجامعتى عين شمس وقطر سابقا

نسخة مزيدة ومنقحة

١٩٩٣



٣٨ شارع عبد الخالق ثروت - القاهرة ت : ٣٩٢٦٤٠١

بسم الله الرحمن الرحيم

" أدبني ربي فأحسن تأديبي "

(حديث شريف)

الإهـــــداء

إلى زوجتى ...

وولدى أمير ...

خير نبراس ...

وأجل نور ...

مقدمــــة

قد لايرحب البعض بكلمة " فلسفة " فى عنوان هذا الكتاب من الوهلة الأولى لأنهم لايحبون " التفلسف ". ذلك أن الفسفة فى نظرهم صناعة عاطلة . وهذا فى حد ذاته يعتبر تفلسفا وإن لم يقصدوا . والواقع أن فى التراث الإسلامى ما يدعم هذه النظرة . ألم يعتبرها أبو حامد الغزالى من العلوم المذموم كثيرها ؟ لأنها قد تحمل الإنسان على الشك . ومع ذلك كان الغزالى وهو حجة الإسلام وأكثر المدافعين عنه فيلسوفا عملاقا باعتراف الجميع . وبصرف النظر عن موقفنا النظرى أو الفكرى من الفلسفة فإن لكل منا فلسفته الخاصة في حياته يتصرف فى ضوئها ويكيف سلوكه وفقا لها . وحتى الإنسان العادى له فلسفته ونظرته إلى الحياة . ومن هنا فإن الفلسفة على أى مستوى من المستويات تدخل في حياة كل منا .

وبالنسبة لرجال التربية على اختلاف مستوياتهم المهنية تمثل الفلسفة إهتماما خاصا لهم . فهى أداتهم ووسيلتهم فى تعميق نظرتهم إلى ميدانهم . وهى ترشدهم إلى طرق التفكير الفلسفى وتوضح لهم الإستفسارات والتساؤلات الرئيسية المتعلقة بالتربية . كما أنها ترقى بإستعمالاتهم للغة والمفاهيم المختلفة التى يستخدمونها ويتفاهمون من خلالها . وأخيرا فإنها تكون لديهم النظرة الناقدة المستبصرة .

وهذه كلها جوانب هامة ضرورية للمربين وتتصل إتصالا مباشرا بأدوارهم المهنية .

ويحاول هذا الكتاب أن يقدم فلسفة التربية بطريقة علمية منهجية تتناول اتجاهاتها الرئيسية ومدارسها العامة والخاصة . وهو بهذا يهم كل العاملين فى ميدان التربية والمشتغلين بها . ونرجو أن يجد فيه كل هؤلاء ما قصدنا إليه من النفع والفائدة .

والله ولى التوفيق ..

أ . د . محمد منير مرسى

أستاذ التربية المقارنة والإدارة لتعليمية

مصر الجديدة أول فبراير ١٩٩٢

محتويات الكتاب

الموضـــوع	الصفحة

الموضــوع	الصفحة

الفصل الأول

الفلسفة والتربية

الفصل الأول
الفلسفة والتربية

مقدمـــة :

من الأمور البدهية أو المسلم بها أنه لكى نستطيع أن نقوم بتربية الأفراد بطريقة حكيمة علينا أن نعرف أولا ما الذى نستهدفه من وراء تربيتهم. ولكى نتوصل إلى معرفة ذلك علينا أن نتساءل عما يعيش الناس من أجله أو الهدف الأسمى من الحياة .

إن أية اجابة مرضية لهذا التساؤل تتطلب التعرض لمناقشات مستفيضة للقضايا الرئيسية المتعلقة بالكون والحياة والفرد والمجتمع والمعرفة والأخلاق . وعلينا أن نتعرض بالمناقشة أيضا لما يعيش الناس من أجله وعما يمكن أن يكون الهدف من الحياة ونوع الحياة التى نبتغيها . وعلينا أن نتساءل أيضا عن طبيعة العالم وعن الحدود التى يضعها إزاء ما يمكن أن يعمله الناس أو يعرفوه وكذلك عن تنظيم المجتمع ومكانة الفردفيه . ما طبيعة الانسان ؟ وكيف يكتسب المعرفة ؟ ما المعايير الأخلاقية التى ينبغى أن يسير عليها فى حياته ؟ مثل هذه التساؤلات وغيرها ضرورية لأية فلسفة للتربية .

ولايكفى لأية فلسفة للتربية أن تقتصر على مجرد تحديد الأهداف السليمة للتربية . ذلك أن أهداف التربية تظل غامضة وخالية من المعنى ما لم يفصل المقصود بهذه الأهداف وتوضح الطرق الرئيسية لتحقيقها . فمن الممكن مثلا أن نتفق على أن من أهداف التربية تعويد المتعلم على التفكير النقدى بالنسبة للمعارف والمعلومات التى تقدم له .. ولكن ماذا نعنى بالتفكير

النقدى؟ وهل يمكن إكساب التلميذ القدرة علي التفكير النقدى أو الناقد ؟ وإذا كان الأمر كذلك فما هى أهم المعارف والمعلومات التى يجب أن يتعلمها ؟ هل يمكن تدريس كل أنواع المعرفة ؟ وهل يمكن تدريسها جميعا بطريقة واحدة ؟ هل يمكن مثلا تدريس الأخلاق بنفس الطريقة التى تدرس بها الرياضيات ؟ .. وهكذا فإننا إذا تأملنا أهمية التربية للحياة الإنسانية فإنه ينبغى عاجلا أو آجلا أن نعرض للتربية بطريقة فلسفية .. وهكذا أيضا تصبح فلسفة التربية ذات أهمية كبرى إذ عليها تعتمد كل القرارات التربوية الذكية .

وهنا يجب أن نتساءل : ماهى الفلسفة ؟ وما الذى نستطيع تقديمه للتربية ؟

معنى الفلسفة :

يمكن القول بصفة عامة إنه لايوجد اتفاق حول تعريف الفلسفة أو تحديد مضمونها ومباحثها مما سيتضح من عرضنا فى السطور التالية .

لعل من أقدم التعريفات للفلسفة ذلك التعريف الذى يمتد بأصل الكلمة إلى الإغريق فى معناها اللغوى " حب الحكمة " . وعلى هذا يكون الفيلسوف هو الحكيم أو محب الحكمة . وربما كان هذا التعريف مناسبا عندما كانت الفلسفة تمثل جماع المعرفة المعروفة آنذاك من طب وفلك ولاهوت وقانون وغيره .. وعلى الرغم من أن تطور العلوم والمعرفة قد أدى فى النهاية إلى انفصال هذه العلوم عن الفلسفة واحدا تلو الآخر ، فقد بقى تعريفها " حب الحكمة " كما هو .

بيد أن تعريف الفلسفة بأنه حب الحكمة قد بدأ يواجه إنتقادا شديدا على أساس أنه تعريف غير محدد ولايعطى للفلسفة قيمتها العلمية ومكانتها

اللائقة بها التى توحيها كلمة " فلسفة " ذاتها . يضاف إلى ذلك أن كلمة " الحكمة " كثيرا ما ترتبط فى أذهان الناس بمعان أخروية أو ميتافيزيقية . وهو ما يحاول كثير من الفلاسفة المحدثين أن يجردوا الفلسفة منه .

التعريف المعجمى :

يورد المعجم الوسيط فى تفسير كلمة فلسفة أنها " دراسة المبادئ الأولى وتفسير المعرفة تفسيرا عقليا وكانت تشمل العلوم جميعا واقتصرت فى هذا العصر على المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة " (١) .

ويورد معجم التربية تعريفا للفلسفة مشابها للتعريف السابق فيقول فى تعريف الفلسفة بأنها :

العلم الذى يرمى إلى تنظيم وترتيب كل مجالات المعرفة باعتبارها وسائل لفهم وتفسير الحقيقة فى صورتها الكلية . وهذا العلم يشمل عادة المنطق والأخلاق وعلم الجمال وما وراء الطبيعة (الميتافيزيقا) ونظرية المعرفة"(٢) .

تعريف الفلاسفة :

يختلف الفلاسفة فيما بينهم حول تحديد مفهوم الفلسفة . ومع هذا فإنه يمكننا بصفة عامة أن نميز إتجاهين رئيسيين :

الإتجاه الأول : يرى أن الفلسفة هى أسلوب للتفكير وطريقة للمناقشة فى تناول المشكلات وتحليلها ومعالجتها .وهذا يعنى أن الفلسفة ليس لها

(١) المعجم الوسيط – طبعة دار المعارف ١٩٧٢ جـ ٢ ص ٧٠٠

(2) Good, C. (ed.) Dictionary of Education McGraw-Hill Bok comp. 1973 p. 410 .

مضمون علمى يقوم على مجموعة من الحقائق كما هو الحال فى باقى العلوم .

الإتجاه الثانى : يرى أن الفلسفة هى أكثر من كونها طريقة أو أسلوب للتفكير . فهى إلى جانب ذلك لها مباحثها الخاصة وميادينها المعرفية.

المفهوم الأفلاطونى للفلسفة :

تتميز الفلسفة فى نظر أفلاطون بعدة خصائص رئيسية من أبرزها :

١ - أنها تتضمن موقف الحوار النقدى .

٢ - أن الفلسفة تستخدم طريقة خاصة بها تسمى " الديالكتيك ". وما يعنيه أفلاطون بالديالكتيك غامض . لكن يفهم منه أنه يقصد به الاستطراد الجدلى فى نقد الأفكار المعروضة . وعلى هذا فإن العلوم حتى فى أقصى صورها المتطورة مثل الرياضيات مثلا تخضع للنقد الفلسفى .

٣ - يعتقد أفلاطون أن الفيلسوف له إتصال مباشر بالواقع الحقيقى فى تمايزه عن الأشياء المتغيرة باستمرار .. ولهذا السبب يستطيع الفيلسوف أن يقوم بالنقد النهائى للأفكار المطروحة . وهذا يعنى أن الفيلسوف يسعى وراء التوصل إلى صدق الطبيعة الحقيقية للواقع أو الوجود .

٤ - أنه لكى نفهم الطبيعة الحقيقية للواقع علينا أن نعرف الغرض الذى وجد الشئ من أجله . فلكى نفهم الطبيعة الحقيقية للإنسان مثلا علينا أن نعرف النموذج الأمثل لطبيعة الإنسان والغرض الذي وجدت من أجله أو تحيا لأجله .

٥ - أن الفيلسوف بناء على معرفته للمثل يعرف كيف يجب أن يعيش الناس. وهذا يعنى أن يعيش الناس لغاية لا من أجل الكسب السريع على طريقة السفطائيين التى عابها أفلاطون وانتقدهم عليها .

لقد علم السوفسطائيون تلاميذهم كيف يحققون الكسب السريع وكيف يكسبون الأصدقاء ويؤثرون فى الناس . وهذه في نظر أفلاطون أمور لايمكن عملها .. ذلك أن فن تحقيق الكسب السريع ليس صورة من المعرفة وإنما يتضمن الفهلوة وسرعة البديهة وسرعة الحكم . وإذا سلك الفيلسوف هذا المسلك فإنه يبدو فى صورة سخيفة .. لكن عندما يتعلق الأمر بفهم الطبيعة يتوجه إلى الفلسفة . ولهذا السبب كان لابد أن يكون الحاكم الحقيقى فى نظر أفلاطون من الفلاسفة .

تعريف أوكنر : O' Conner

يقول أو كنر وهو من الفلاسفة البريطانيين المعاصرين فى كتابه " مقدمة فى فلسفة التربية "

« .. إن الفلسفة ليستب نظاما من المعرفة ذات الطابع الإيجابى (أى له مضمون معرفى) كالقانون أو علم الأحياء أو التاريخ أو الجغرافيا وإنما هى نشاط نقدى أو توضيحى .. » (١)

تعريف إلفين : Elvin

يتفق إلفين وهو من المربين البريطانيين المعاصرين في كتابه « التربية والمجتمع المعاصر » مع الرأى السابق فيقول :

« .. إن الفسفة أسلوب للتفكير وهى معنية أساسا باختبار فروضنا وتحديد مفاهيمنا . والفلسفة الإجتماعية وفلسفة التربية تعنيان بإفتراضاتنا

---

(1) O'conner, D. : An Introduction to the Philosophy of Education. Routledge and Kegan paul. London 1957 p. 4 .

ومفاهيمنا التى نستخدمها عندما نفكر فى التربية والمجتمع .. » . (١)

تعريف كونـــت : Comete

نادى الفيلسوف الفرنسي المعروف أوجست كونت بأن الفلسفة فى هذا العالم الجديد للعلم تقتصر فائدتها على توضيح مفاهيم ونظريات العلم وأن على الفلسفة أن تتخلى عن مجال الميتافيزيقا لأن القضايا والموضوعات التى يتناولها هذا المجال لا تسمح بالتحليل العلمى أو التجريبى أو البرهنة عليها .

تعريف فينكس : Phenix

يقول فينكس وهو من فلاسفة التربية الأمريكيين فى كتابه " فلسفة التربية " (٢)

« إن الفلسفة ليست مجموعة من المعارف ولا تؤدى دراستها إلى تجميع عدد من الحقائق . وهى أيضا ليست طريقة من طرق الحصول على المعرفة ، أو طريقة من طرق البحث . بل هى طريقة من طرق النظر إلى المعرفة التى لدينا فعلا. وهى تتضمن تنظيم وتفسير وتوضيح ونقد ماهو موجود بالفعل فى ميدان المعرفة والخبرة . وتستعمل كمادة لها ما تتضمنه العلوم والفنون المختلفة والدين والأدب من معارف ، كما أنها تستعمل المفاهيم العامة العادية » .

---

(1) Elvin, H.: Education and Contemporary Society. C.A. Watts& Co. 1965. p. 65 .

(٢) فينكس : فلسفة التربية . ترجمة محمد لبيب النجيحى . دار النهضة العربية ١٩٦٥ .

ويورد فينكس أربعة مكونات للفلسفة هى :

١ - **الشمول :**

ويقصد به رؤية العلاقات بين الظواهر التى تبدو مختلفة فى العالم . ومن خلال هذه العلاقات ، يستطيع الفيلسوف أن يفهم العالم ويدركه ككل له معنى . ويستخدم فى هذا المفاهيم التى تتصف بصفة العمومية .

٢ - **إتساع النظرة :**

الفيلسوف أو الرجل الحكيم يرى المغزى الحقيقى للأشياء من خلال إتساع نظرة وتخليه عن النظرة الضيقة المتحيزة أو الإهتمامات والمصالح الشخصية . ويصبح بذلك فى وضع يستطيع فيه أن يحكم حكما نقديا ذكيا .

٣ - **البصيرة :**

الفيلسوف لايقبل الأفكار فى قيمتها الظاهرية ولكنه يسأل عن حقيقة معناها ويسعى للكشف عن الفروض الأساسية التى تقوم عليها نظرتنا للعالم وللحياة . والبصيرة هنا تعنى الإعتراف بأن اللغة التى نستعملها تفترض مفاهيم معينة متضمنة غير معبر عنها .

٤ - **النظرة التأملية :**

هى الرؤية والكشف . والفيلسوف له نظرة ترفعه فوق مستوى المطالب والإحتياجات العادية العاجلة إلى امكانيات أوسع يدركها فكرا وخيالا . فهو يبحث عن المفاهيم والمبادئ التى توضح وتفسر تفسيرا له مغزاه الخبرة الإنسانية فى مداها الكلى .

إن التعريفات السابقة تعتبر أن الفلسفة نشاط وأسلوب يمكن تطبيقة على كل علم . وعلى هذا يكون لكل علم فلسفته مثل : فلسفة التاريخ وفلسفة العلوم وفلسفة الدين وفلسفة التربية ... وهكذا .

وبعض التعريفات السابقة أيضا ترفض النظرة التقليدية إلى الفلسفة على أنها تستطيع أن تمدنا بالمعرفة والفهم للواقع المطلق مثل وجود الله والكون وحرية إرادة الإنسان والعلاقة بين الجسم والعقل وغيرها مما يتعلق بمباحث الميتافيزيقا أو ما وراء الطبيعة فى الفلسفة .

وعلى الرغم من الإنتقادات التى وجهت من جانب بعض الفلاسفة إلى الأسلوب الميتافيزيقى التقليدى للفلسفة ، فهناك كثيرون يعتقدون أن الفلسفة يمكنها أن تقدم لنا ما هو أكثر من التحليل أو التفسير والنقد .

وهكذا نجد كما أشرنا أنه ليس هناك إتفاق بين الفلاسفة والمربين على إستخدام مفهوم الفلسفة . كما لايوجد إتفاق أيضا بين المؤلفين فى الموضوع .

فالمدارس الفلسفية تصنف فى المؤلفات المختلفة تصنيفات متعددة . كما أن الفلاسفة أنفسهم يصنفون أكثر من تصنيف واحد . فأفلاطون مثلا قد يصنف على أنه مثالى وواقعى وروسو يصنف كفيلسوف طبيعى وأيضا مثالى .

وكما أن الفلاسفة انقسموا حول إعتبار الميتافيزيقا جانبا من الفلسفة أم لا ، فإنهم أيضا انقسموا بشأن طبيعة الفلسفة ذاتها .. هل هى علم كغيره من العلوم يتضمن حقائقه ومعلوماته الخاصة به ؟ أم أن الفلسفة ليست إلا طريقة من التفكير وأسلوبا من أساليبه كما أشرنا .

وهناك رأى يقول إن الفلسفة قد فقدت أو تخلت فى كثير من مناحيها عن رسالتها فى تحديد وتوجيه كل مجالات المعرفة . ومن ثم أصبحت معنية بأساليبها المنهجية . ومن بين هذه الأساليب المنهجية التى إستحوذت على إهتمام الفلاسفة نجد المنطقية الوضعية والتحليل اللغوى والمنطق الرياضى .

الفلسفة عند علماء المسلمين :

شغل علماء المسلمين بالبحث فى العلوم والمعارف وأنواعها وتصنيفاتها والمفاضلة بينها . ويقول ابن خلدون فى الفصل الخامس والثلاثين من مقدمته : « ومن الغريب الواقع أن حملة العلم فى الملة الإسلامية أكثرهم العجم لا من العلوم الشرعية ولا من العلوم العقلية إلا فى القليل النادر . وإن كان منهم العربى فى نسبته فهو عجمى فى لغته ومرباه ومشيخته مع أن الملة عربية وصاحب شريعتها عربى . والسبب فى ذلك أن الملة أولها لم يكن فيها علم ولا صناعة لمقتضى أحوال السذاجة والبداوة ... والقوم يومئذ عرب لم يعرفوا أمر التعليم والتأليف والتدوين » .

وقد فاضل علماء المسلمين بين العلوم شريفها ووضيعها ومحمودها ومذموها . وكانت الفلسفة أكثر العلوم موضعا للجدل . فقد نظر إليها الغزالى على أن كثيرها مذموم لما تؤدى إليه من الشك والإلحاد . وإعتبرها ابن خلدون صناعة عاطلة .

وقد ورد عن الجاحظ أنه مدح الفلسفة وذمها فيما مدحه وذمه من العلوم معربا عن قدرته على الكلام وبعد شأوه فى البلاغة . قال مادحا الفلسفة: إنها أداة الضمائر وآلة الخواطر ونتائج العقل وآداة لمعرفة الأجناس والعناصر وعلم الأعراض والجواهر وعلل الأشخاص والصور وإختلاف الأخلاق والطبائع والسجايا والغرائز .

وقال فى ذم الفلسفة : إنها كلام مرجم وعلم مترجم بعيد مداه قليل جدواه مخوف على صاحبه سطوة الملوك وعداوة العامة .

ومن المعروف أن الجاحظ كان من المعتزلة وهى إحدى فرق الكلام الإسلامية التى تحتكم إلى العقل فى منهجها الفلسفى [(١)] .

ومن ناحية أخري نجد أن بعض علماء المسلمين أعجبوا بعلوم اليونان بما فيها الفلسفة وأقبلوا على دراستها . بل ولقبوا أرسطو أحد مشاهيرها بالمعلم الأول . وهذا ابن الهيثم الذى عاش فى القرن الخامس الهجرى درس العلوم المختلفة من طب وفلسفة ورياضيات وإلهيات كتب يقول موضحا سر إهتمامه بهذه العلوم ومعلنا إعجابه بأرسطو :

« إزدريت أعوام الناس ولم ألتفت إليهم واشتهيت إيثار الحق وطلب العلم واستقر عندى أنه ليس ينال الناس من الدنيا شيئا أجود ولا أشد قربة من الله من هذين الأمرين . فخضت لذلك فى ضروب الآراء والإعتقادات وأنواع العلوم والبيانات فلم أحظ من شئ منها بطائل . ولا عرفت منها للحق منهجا ولا إلى الرأى اليقينى مسلكا جددا . فرأيت أننى لا أصل إلا عن آراء يكون عنصرها الأمور الحسية وصورتها الأمور العقلية . فلم أجد ذلك إلا فيما قرره أرسطو من علوم المنطق والطبيعات والإلهيات ، فلما تبينت ذلك أفرغت وسعى فى طلب علوم الفلسفة . وهى ثلاثة علوم رياضية وطبيعية وإلهية . [(٢)]

وهكذا نجد أن المتقدمين من المسلمين قد اختلفوا فى تقديرهم للفلسفة بين مادح وقادح . لكنهم لم يصلوا إلى درجة المبالغة فى معاداة الفلسفة

---

(١) مصطفى عبد الرازق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الإسلامية – النهضة المصرية – ١٩٦٦ ص ٨٢ .

(٢) ابن أبى أصيبعة : عيون الأنباء فى طبقات الأطباء – المطبعة الوهابية القاهرة . ١٨٧٢ جـ ٢ ص ص ٩٢ – ٩٣ .

وتحريم الإشتغال بها على غرار ما نجد عند بعض علماء المسلمين الذين جاءوا في فترة متأخرة . فالشهرزورى على سبيل المثال أحد علماء القرن الثالث عشر يذكر في فتواه فيمن يشتغل بالمنطق والفلسفة تعلما وتعليما قوله :

« الفلسفة أس السفه والإنحلال ومادة الحيرة والضلال ومثار الزيغ والزندقة ... ومن تأسى بها تعليما وتعلما قارنه الخزلان والحرمان واستحوذ عليه الشيطان ... أما المنطق فهو مدخل الفلسفة . ومدخل الشر شر . وليس الإشتغال بتعليمه وتعلمه من إباحة الشارع ولااستباحة أحد من الصحابة والتابعين والأئمة المجتهدين والسلف الصالحين ... ومن زعم أنه يشتغل مع نفسه بالمنطق والفلسفة لفائدة يزعمها فقد خدعه الشيطان ومكر به . فالواجب على السلطان أن يدفع المسلمين شر هؤلاء المشائيم ويخرجهم عن المدارس ويبعدهم ويعاقب على الإشتغال بفنهم . (١)

ويقول مصطفى عبد الرازق في كتابه « تمهيد لتاريخ الفلسفة » « ومن المتقدمين قبل الغزالي من كانوا حربا على الفلسفة لايعرفون هوادة ولا لينا . وجل هذا الصنف ممن لم يتذوقوا طعم الفلسفة ولم يتنسموا ريحها . وفي كلامهم من الخلط ما يدل على أنهم لايتكلمون عن علم فيما عالجوا من أمور الفلسفة . ومن أمثلته ما جاء في كتاب « مفيد العلوم ومبيد الهموم » للشيخ جمال الدين أبي بكر محمد بن عباس الخوارزمي المتوفى عام ٣٨٣ هـ (٩٩٣م) في الباب الثالث في الرد على الفلاسفة : « هم قوم من اليونانيين تحذلقوا في المعقولات حتى وقعوا في وادي الحيرة والخباط . ويزعمون أنهم أكيس خلق الله .وسياق مذهبهم يدل على أنهم أجهل خلق الله ، وأحمق الناس

---

(١) نقلا عن مصطفى عبد الرازق : مرجع سابق ص ص ٨٥ - ٨٦ .

وأساس الزندقة على مذهبهم والكفر كله شعبة من شعبهم . وكانوا يترهبون لقطع النسل ورئيسهم أفلاطون الملحد لعنه الله .وأخوانه كأرسططاليس وسقراط وجالينوس كلهم ملاحدة العصر وزنادقة الدهر يقينا .ثم إن الله سبحانه وتعالى علم خبث سرائرهم فأرسل الله عليهم سيلا ففرقهم . وعلومهم المشئومة عربتها أقوام في عهد المأمون الخليفة بإذنه ووصيته .فهم مشركون ملحدون لعنهم الله » .

وواضح من النص أن هجوم الخوارزمى ينصب على الفلاسفة اليونانيين أنفسم وليس على الفلسفة على إطلاقها . أما أن يوصف الخوارزمى بأنه « كان حربا على الفلسفة لايعرف هوادة ولا لين » ففيه ظلم للرجل . لأن الخوارزمى يورد في نفس الكتاب فى أماكن متعددة ما يدل على أنه من المؤمنين بأهمية النظر والفكر وفى ذلك يقول :

« إعلم أن النظر قانون الإستدلال فى الأمور وحاكم العدل وقاضى الصدق ومعيار الشريعة ومحك الحق والباطل»[١]. بل إنه يعتبر النظر ضروريا بل وواجبا لفهم الدين ومعرفة الله . وفى ذلك يقول فى وجوب النظر[٢]: « فأقول إن النظر واجب لأن معرفة الله واجبة »

وهو يرى أن العقل هو طريق العلم بالمنظور وأن النظر يوصل إلى العلم وهو طريق الحقائق وهو وسيلة عقلاء العالم وجهابذة المعانى لمعرفة وجه الصواب من الخطأ والحق من الباطل [٣] .

(١) جمال الدين أبو بكر الخوارزمى : مفيد العلوم ومبيد الهموم – طبعة الشئون الدينية بدولة قطر – ١٤٠٠ هـ – ١٩٨٠ م ص ١٧ .

(٢) المرجع السابق ص ١٩ .

(٣) المرجع السابق ص ١٨ .

وهناك مثال آخر للعلماء المعادين للفلسفة الذين ظهروا فى فترة متأخرة يورده مصطفى عبد الرازق فيما يذكره أحمد بن مصطفى المعروف بطاش كبرى عالم القرن السادس عشر الميلادى في كلامه عن موضوعات العلوم : فيقول : وإياك أن تظن من كلامنا هذا أو تعتقد كل ما أطلق عليه إسم العلم حتى الحكمة المموهة التى اخترعها الفارابى وابن سينا ونقحها نصير الدين الطوسي ممدوحا . هيهات هيهات ! إن كل ما خالف الشرع فهو مذموم سيما طائفة سموا أنفسهم : « حكماء الإسلام ».عكفوا على دراسة ترهات أهل الضلال وسموها الحكمة .وربما استجهلوا من عرى عنها . وهم أعداء الله وأعداء أنبيائه ورسله المحرفون علم الشريعة عن مواضعه . ولا تكاد تلقى أحدا منهم يحفظ قرآنا ولاحديثا وإنما يتجملون برسوم الشريعة حذرا من تسلط المسلمين عليهم . فالحذر الحذر منهم وإن الإشتغال بحكمتهم حرام فى شريعتنا (١).

ويمكننا رفض هذه الآراء الأخيرة على أنها آراء غريبة وتهاجم الفلسفة اليونانية وليست الفلسفة علي إطلاقها . ووردت على ألسنة علماء من فترة متأخرة كما أشرنا عندما بدأت الحضارة العربية مغيبها وبدأت فى التدهور . وعلى النقيض من تلك الآراء نجد إخوان الصفاء يعتبرون الفلسفة أشرف الصنائع البشرية بعد النبوة . واعتبرها آخرون ضرورية لفهم الدين بل إن الشرع يحث علي تعلمها . ويقول ابن رشد فى « فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الإتصال » : إن النظر فى الفلسفة وعلوم المنطق مباح بالشرع بل إن الشرع يحث على تعلم الفلسفة لأن الشرع قد أوجب النظر بالعقل فى الموجودات . كما

---

(١) مصطفى عبد الرازق : مرجع سابق ص ص ٨٦ – ٨٧ .

أن الشرع يحث على معرفة الله سبحانه وتعالى وسائر موجوداته بالبرهان . وكان من الأفضل أو الأمر الضرورى لمن أراد أن يعرف الله تبارك وتعالى وسائر الموجودات بالبرهان أن يعرف أنواع البراهين وشروطها وكيف يختلف القياس البرهانى عن القياس الجدلى والقياس الخطابى والقياس المغالطى . وهذا بدوره يقتضي معرفة القياس وأنواعه وأجزائه ومكوناته وغير ذلك من الأساليب التى تقتضيها طبيعة النظر فى الموجودات .

إن التفكير فريضة إسلامية . وهو ما حمل مؤلف العبقريات الإسلامية أن يجعله عنوانا لأحد كتبه [١] وإذا كان التفكير فريضة إسلامية ألا يعتبر ذلك سندا شرعيا كافيا للفلسفة ؟

ويمثل علم المنطق في نظر إخوان الصفاء وغيرهم ميزان الفلسفة وأداة الفيلسوف .

الفلسفة والعلم :

يقول برتراند راسل أستاذ الفلسفة السابق بجامعة كمبريدج وأحد أعلام المنطق الرياضي :

« .. إن الفلسفة كما أفهمها هى شئ وسط بين اللاهوت والعلم .. فهى كاللاهوت تتكون من تكهنات حول أمور تكون المعرفة فيها غير يقينية .. وهى في نفس الوقت كالعلم تخاطب العقل الإنسانى .. فالمعرفة المحددة تنتمى إلى العلم والعقيدة تنتمى إلى الكهنوت .. وبين العلم والكهنوت جزيرة لاتنتمى إلى أيهما لكنها تهاجم من كليهما . هذه الجزيرة هى الفلسفة .. » .

---

(١) انظر عباس محمود العقاد : التفكير فريضة إسلامية .

ويسود الإعتقاد على نطاق واسع بأن العلم يضطلع بمكشفاته بواسطة ملاحظة وقائع كثيرة جدا يعمم على أساسها ليصل منها إلى قوانين عامة . ولكن هذا ليس صحيحا تماما . فالواقع أنه ليس هناك شئ اسمه الملاحظة غير المتحيزة .فالطبيعة لاتملى أوامرها إلى العالم الطبيعى وإنما هو يستقرئ الطبيعة. ولكى يقوم بهذا عليه أن يعرف بدقة المعلومات التى يبحث عنها . فيجب أن تكون بين يديه أسئلته وقد أعدها مقدما. وليس بالضرورة بالطبع أن يجد ما ينشده . فقد لايجد شيئا على الإطلاق .أو قد يجد شيئا آخر . ولكن بحثه يجب أن يكون له هدف ، أى أنه ينبغى أن يبدأ بفرض ، أعنى حدسا يستهديه فى بحثه .

ولكن كيف يولد الفرض ؟ إنه قد ينشأ من فروض سابقة أو قد يولد جديدا منحوتا من مخيلة العالم . وما يعتبر علما طبيعيا لايبدأ إلا بعد أن يكون الفرض قد تكون .وهذا يتطلب شيئا أكثر من التعميم والتحقق .إنه يستلزم الجرأة التخيلية ، والقدرة على الإحساس بنظام ما وبنمط فى الأشياء لايكون قد سبق الإحساس بهما .

وجميع القضايا العلمية واقعية . فنتائجها يمكن أن تتأكد بالتحقق منها إما عن طريق الحواس ، وإما عن طريق أجهزة تعتبر إمتدادا للحواس . والفلسفة من جهة أخرى تتناول المسائل التى تقع خارج نطاق العلم الطبيعى ، طالما أنها لاتهتم بالوقائع المحسوسة . بل بما تفترضه الوقائع مقدما . فالعلم التقليدى يفترض مقدما على سبيل المثال أن كل حدث يقع نتيجة أحداث أخرى، وبالتالى فإنه يفضى إلى أحداث تالية . ومن ثم فإن العلم الطبيعى يعتقد أن لكل حادثة علة بالضرورة . ولكن كيف يمكن أن نكون على ثقة من هذا ؟ هل العلة والمعلول يقومان فى العالم ذاته ؟ أم أنهما أشياء إختلقتها عقولنا ؟ إن

هذه الأسئلة لا يمكن أن يجاب عنها علميا . وذلك لأن السببية ليست واقعة مقررة . بل انها فرض مسبق من فروض العلم . فما لم يزعم العالم الطبيعى أن الواقع له علة في الطبيعة فإنه لايستطيع أن يبدأ فى بحثه . وبالإضافة إلى هذا فإن العلم الطبيعى يتعرض للأشياء كما تبدو لحواسنا ولأجهزتنا . ولكن هل الأشياء فى حد ذاتها هى حقا نفس الأشياء كما تبدو لنا ؟ إن العالم (الطبيعى) لايستطيع أن يقدم الإجابة . وذلك لأن الأشياء فى حد ذاتها - فى مقابل مظاهرها - هى بتعريفها خارج نطاق التحقق التجريبي . إن من أهم إسهامات الفلسفة في خدمة العلم هو تطوير أساليب ومناهج البحث فيه . وقد تطورت هذه الأساليب والمناهج عن دراسة المنطق الذى وضع أساسه أرسطو .

ولقد قامت العلوم السلوكية بجمع قدر كبير من المعلومات حول الطبيعة الإنسانية . وإذا ما نظرنا إلى هذه المعلومات ، فإننا نجد أن علم النفس يعطينا صورة معينة عن الإنسان ، بينما يعطينا التحليل النفسى صورة أخرى وعلم الإجتماع صورة ثالثة وعلم الأنثروبولوجيا صورة رابعة وعلم الإقتصاد صورة خامسة وهلم جرا . فما بين أيدينا بعد أن قامت جميع العلوم الطبيعية ببحوثها ليس صورة مركبة عن الإنسان ، بل سلسلة من صور مختلفة . وجميعها تفشل فى إرضائنا . ذلك لأنها تشرح جوانب للإنسان ولا تشرح الإنسان ككل . ونحن نرى فى العلوم الطبيعية المختلفة الكائن البشري ممزقا فى سلسلة من الصور المختلفة . ولعلنا نذكر ما يضطلع به الرسام التكعيبى الذى يقسم الصورة عندما يقوم برسم صورة للشخص الجالس أمامه إلى مجموعة من الوجوه أو السطوح ، بحيث يشاهد كل سطح من زاوية مختلفة . على أن الرسام لايجد نفسه فى مأزق كما نجد نحن أنفسنا . ذلك أنه يستخدم مفهومه عن الرسم فى

صورته النهائية - أى الفكرة التى ينشدها لكى يحققها على القماش - وذلك حتى يمزج العناصر المختلفة لإبداعه فى كل واحد . فهل نستطيع نحن بدورنا أن نوحد صورنا الجزئية عن الإنسان فى صورة واحدة كاملة ؟ نعم هذا ممكن إذا ما استخدمنا المنهج السليم . والمنهج السليم سوف لايكون النهج العلمى طالما أن الدراسات العلمية تنحصر فى حدود تلك الأشياء الموجودة بالإنسان التى يمكن قياسها بالكم .فعن طريق الفلسفة بصفة رئيسية سوف نفهم طبيعة الإنسان برمتها.إذن فالفلسفة هى فرع طبيعى وضرورى للإنسان . وذلك لأن العقل الإنسانى ينشد بصفة دائمة نظرة عالمية ، أو إطارا شاملا على نحو معين يمكن أن تفسر من خلاله الحقيقة . والفلسفة ليست مجرد جزء من معرفتنا تسير جنبا لجنب مع الأداب والعلوم الطبيعية . بل إنها تستوعب هذه الفروع المعرفية فى مستوياتها النظرية وتسعى للتفسير والربط فيما بينها .

أسلوب الفيلسوف :

إن المفاهيم والألفاظ هى أداة الفيلسوف التى تساعده فى عمله . وهو يستخدمها إستخداما خاصا .وهدفه تعديل اللغة وإعادة تشكيلها مثل إستعمال الأديب لها حتى تحقق فهما وإدراكا في ثلاثة جوانب هى : الهدف والطريقة والمحتوى . ولكن يختلف إستخدام الفيلسوف لهذه الأداة من حيث أنها تكون أكثر عمقا ووضوحا.وهو يستخدم فى هذا طريقة الحوار أو المناقشة التى عن طريقها تتضح المفاهيم بإخضاعها لتطبيق أوسع ولأمثلة عملية . والحوار يكون تأملا إذا كان حديثا بين الفرد ونفسه . والفيلسوف لايقدم إجابات وإنما يثير أسئلة . وكل إجابة تكون بالنسبة له بمثابة مقدمة وإثارة لأسئلة أخرى . ولكى يفهم طالب فلسفة التربية الفلسفة . عليه أن يتعلم طريقة المناقشة النقدية والتأمل الجاد .

إن الفلسفة ليست قاصرة على الفلاسفة المهنيين الأكاديميين ولا على المطلعين علي العلم فقط . فالفرد العادى يمكن أن يطرح الأسئلة . ويشكل لنفسه نظرة شاملة يستطيع بها أن يحكم حكما نقديا . وليست هناك مطالب ضرورية قبل ممارسة الفلسفة إلا الخبرة العادية فى الحياة . والإهتمام بفهمها وإدراكها بطريقة أفضل . فالفلسفة فى أساسها هى روح وطريقة يمكن ممارستها على جميع مستويات النضج العقلى .

مبررات دراسة الفلسفة :

إن من أهم المبررات لدراسة الفلسفة هى :

١ - حب الإستطلاع : وهو دافع متأصل فى طبيعة الإنسان . وعلى الفلسفة إرضاء هذا الدافع وإشباعه .

٢ - الإهتمام الرمزى : الإنسان بطبيعته مهتم بالرموز وخاصة الرموز اللغوية، وما يمكن أن تتخذه من أشكال وأنماط . وتقدم الفلسفة فرصة كبيرة للإنسان لممارسة هذا .

٣ - البحث عن المعنى الشامل للعالم المعقد للواسع الذى يعيش فيه الإنسان .

٤ - الدافع للتكامل : الإنسان يفضل الإتجاه الكلى لا الإتجاه الجزئى المتقطع . والفلسفة تغرى الإنسان على الإتجاه الكلى التكاملى الشامل .

٥ - الرغبة فى حل المشكلات : إن المواقف المحيرة تثير تفكير الإنسان للوصول إلى مخرج . والفلسفة النقدية التوضيحية يمكن أن تخدم هذا الدافع لدى الإنسان .

٦ - الحاجة إلى الإلهام : لايقصد بالإلهام التفكير الخيالى . فالإلهام الذى تقدمه الفلسفة هو الفهم والإدراك واكتساب البصيرة الشاملة .

مباحث الفلسفة :

درجت الفلسفة فى الماضى على اهتمامها بالبحث فى ثلاثة جوانب رئيسية متميزة . ومازالت هذه الجوانب تحظى باحترام كثير من مناهج كثير من الجامعات المعاصرة . هذه الجوانب هى :

١ - **الأنطولوجيا** Ontology

وهى تعني دراسة طبيعة الحقيقة ، وهى تتعلق بالبحث فى الوجود والكون والحياة والإنسان . ومن المرادفات الشائعة للأنطولوجيا الميتافيزيقا أو ما وراء الطبيعة ، والإلهيات والغيبيات .

٢ - **الابستمولوجيا** Epistemology

أو نظرية المعرفة ، وتتعلق بالبحث فى طبيعة المعرفة وحدودها وأنواعها وكيف نتحقق من صدق المعرفة . كما أنها تبحث أيضا فى مصادر المعرفة وأهميتها النسبية .

٣ - **الأكسيولوجيا** Axiology

وهى تتعلق بالبحث فى القيم من حيث طبيعتها وأنواعها ومصادرها . كما تتعلق بمشكلات القيم والخير والجمال . وهى ميدان للبحث فى المصادر والجذور المشكلات المعيارية للقيم الجوهرية أو الخالدة ، مثل كرامة الإنسان والقيم الإجرائية مثل تفضيل منهج معين كالمنهج العلمى، كما أنها تبحث فى معايير الحكم .

وتنقسم الأكسيولوجيا إلى قسمين . علم الأخلاق وعلم الجمال . أما علم الأخلاق فيهتم بنوعية وأخلاقيات الإنسان ، والسلوك الاجماعى . فعلم الأخلاق هو دراسة للإنسان الخير والمجتمع الخير والحياة الخيرة . أما علم الجمال فهو يحدد معايير الجمال فى الفن والخبرة الإنسانية ، والإنسان والبيئة والحياة .

الفلسفة كتأمل :

يتعلق الكلام عن الفلسفة كتأمل بالجانب الأنطولوجي في الفلسفة . ذلك أن الفلسفة تنحو إلى التفكير في كل شئ في الكون أو الوجود . أي التفكير في الحقيقة كل الحقيقة . ولكن لماذا يريد الفلاسفة أن يفكروا في كل الحقيقة ؟ ولماذا لا يقتنعون كما يقنع العلماء بدراسة جزء فقط من الواقع أو الحقيقة ؟ إن الاجابة تكمن في الخاصية الفريدة للعقل الإنساني الذي تحركه رغبة جامحة في الإستطلاع الذي لا تحده حدود ورغبة في الوصول إلى معرفة النظام الذي ينتمي إليه .

ونحن نميل من خلال الكثير من تعقد الخبرة إلى السعي وراء نمط معين يمكننا من فهم كل الأشياء التي لا نعدو أن نكون كأفراد جزءا منها .. وبدون نمط كلي تنظيمي تكون الخبرة الإنسانية خلوا من المعنى .

إننا عندما نقرأ كتابا مثلا أو عندما ننظر إلى أحد الرسوم أو ندرس أحد الموضوعات نولي إهتمامنا نحو الطريقة التي نظم بها الكاتب أو الفنان مادته . وحتى في شئون حياتنا الشخصية نميل إلى بناء الأشياء في نظام يكون معقولا . ألسنا نحاول تنظيم شئون حياتنا وفق أهمية كل منها ؟ ألسنا نربط الوسائل بالغايات ؟ إن الفلسفة تصدر عن حاجة الإنسان إلى تنظيم أفكاره لكي يجد معنى في كل مملكة الفكر والفعل .

ولاشك أن هناك بالطبع حدا لما يستطيع كل واحد منا أن يعرف . فلا أحد يستطيع أن يعرف كل شئ عن شئ واحد بطريقة شاملة . ومع هذا فإننا إذا لم نستوعب طبيعة الأشياء ككل لانستطيع أن نحدد قيمة إسهامات دراساتنا الخاصة في مجال المعرفة على نحو سليم . والواقع أن الدراسات

الخاصة ترتبط من حيث أصلها وهدفها معا بالرغبة الإنسانية فى فهم الواقع ككل من خلال أجزائه المنفصلة . وهناك خطأ فاحش يقع فيه كثير من المختصين وكثير من الطلبة أيضا وهو ميلهم إلى اعتبار الدراسات المتخصصة ذات أهمية فائقة لأننا نعيش فى عصر التخصص . إننا لانستطيع أن نعالج أى موضوع بمفرده معالجة شافية بدون أن يكون لدينا المعرفة اللازمة بما يعنيها الوجود والمعرفة والبحث فى جوهر لأشياء بوجه عام . إنه عند هذه النقطة تدخل الفلسفة حياتنا .

إن الميتافيزيقا - أى ما وراء الطبيعة - تمثل بصفة أساسية الجانب التأملى للفلسفة . إنها تقوم بدراسة طبيعة الحقيقة النهائية . فهى تأخذ في إعتبارها أسئلة من هذا النوع : هل الكون ككل مصمم بطريقة منطقية أم أنه خلو من المعنى فى نهاية الأمر ؟ وهل ما نطلق عليه إسم العقل أو النفس ليس أكثر من خدعة قد نتجت عن عدم كفاية المعرفة العلمية الحالية ، أم أنها تتضمن حقيقة خاصة بها ؟ وهل جميع الكائنات الحية خاضعة لسلوك حتمى ؟ أم أن بعضها حر كالإنسان مثلا ؟

وبقيام العلم الطبيعى إعتقد كثيرون أن الميتافيزيقا كانت مضيعة للوقت. واعتبرت مكتشفات العالم أكثر أهلا للثقة ، وذلك لأنها يمكن أن تخضع للمشاهدة والقياس . بينما لا يمكن تحقيق الأفكار الميتافيزيقية بطريقة تجريبية . ولهذا بدت غير مناسبة للحياة العادية .

على أننا اليوم نعرف أن الميتافيزيقا والعلم الطبيعى نوعان مختلفان من النشاط . وجل منهما جدير بالتقدير فى حد ذاته . وعلى الرغم من أن كليهما يستهدف تعميمات شاملة ، فإن المقررات العلمية تخضع للتنبؤ

الإحصائى ، بينما تتناول التقسيمات الميتافيزيقية بعض المفاهيم مثل اليقين والذات وهى مفاهيم غير قابلة للقياس الإحصائى . وهذا لا يعنى أن الميتافيزريقا مستقلة عن العلم الطبيعى . فالواقع أننا غالبا ما نستخدم المكتشفات العلمية لكى نبرهن بها على تعميماتها . وأكثر من هذا فإن بعض الميتافيزيقيين ينتهون من المكتشفات العلمية إلى أن جميع الأشياء الموجودة هى فيزيائيةأو مادية بشكل أساسى . وبتعبير آخر فإن العلم لديهم يبرهن على أن الحقيقة مادية فى جوهرها .

وبالتالى فإن العلم الطبيعى ينبغى أن يعتمد على الميتافيزيقا . على أن كثيرا من الدارسين لايدركون هذه الحقيقة . فاعتماد العلوم الفيزيائية على نظريات الحقيقة مصادق عليه من جانب أعظم الميتافيزيقيين والعلماء .وفى ذلك يقول ألفريد نورث هويتهد: Alfred North Whitehead فى كتابه Adventures of Ideas

« " .. ما من علم يستطيع أن يكفل وجوده بدون الميتافيزيقا التى يفترضها مسبقا بطريقة ضمنية .. » .

(فالميتافيزيقا) تؤثر فى الحدث لا بالتحكم فى الطبيعة ، ولا بتقديم وسائل فيزيائية يمكن استخدامها فى أغراض متعاينة ، وإنما بتكوين الآراء عما تكون عليه الطبيعة ، وكيف يمكن التحكم فيها ، وضرورة ذلك التحكم .وذلك بتعيين الغايات المناسبة . وهى تفعل ذلك من خلال نظرية فى الأخلاق ، مؤسسة على نظرية للقيم تقوم بدورها فى نطاق مجموعة من الآراء تتعلق بطبيعة الوجود والمعرفة .

ولقد كانت الميتافيزيقا الأفلاطونية الجديدة على سبيل المثال مسئولة عن نمو المعلم الرهبانى . كما كانت الأرسطالية الجديدة مسئولة عن دراسة الماهيات

المادية . وفى الأزمنة الحديثة صارت المادية الجدلية مؤثرا حتميا فى الحياة بالإتحاد السوفيتى (سابقا) ودول أوروبا الشرقية .

أما الأديان السماوية ونخص منها بالذكر الدين الإسلامى ، فقد كانت ومازالت وستظل مؤثرا فعالا في حياة الشعوب فى الشرق والغرب . والواقع أن بعض الناس ومنهم العلماء غالبا ما يجدون صعوبة فى فهم كيف أن عالما من علماء الدين يمكنه أن يحتفظ بإيمانه فى ظل ما يبدو لهم بينة مناقضة لإيمانه .والإجابة على ذلك هى أن نظريات الحقيقة ترتبط إرتباطا مباشرا بنظريات العلم .وأن التقدم الحقيقى لكل منهما إنما يعتمد على الأخرى .وهذا هو السبب فى أن العالم المتدين لا يجد صراعا أساسيا بين الدين والعلم . والواقع أن التقدم العلمى ينبغى أن يساعد الناس على فهم الدين فهما أفضل.

وعلى الرغم من النقد الذى خضعت له الميتافيزيقا ، فإنها اكتسبت تقديرا فى السنوات الأخيرة . ولم يعد العلم يؤكد قدرته على حل لغز الوجود . وعلى الرغم من أن ثمة تقدما ماديا ضخما وظروفا معيشية متحسنة قد نتجت عن العلم والتكنولوجيا فإن كثيرا من الناس ما يزالون متشككين وقلقين . والواقع أن من الصعب الإعتقاد بأن الإنسان قد يكون فى أمان تام إذا ما تلاشت كل ألوان البؤس والقبح من حياته . ذلك أن الإنسان كائن ميتافيزيقى بالطبيعة تتملكه رغبة جامحة فى أن يستمد من خبرته المتباينة فى الحياة فهما ما عن الطبيعة النهائية للأشياء .

الفلسفة كتمحيص أو كتحليل :

ثمة جانب ثان من الفلسفة يختص بالتمحيص والتحليل والنقد . والفيلسوف التحليلى يحاول أن يغوص فى جوهر الأشياء ومعرفة كنهها ، كما

يقوم بتمحيص بعض المفاهيم مثل العقل والذات والعلة .وفى مجال التربية يقوم باختبار مفاهيم مثل الدافعية والتوافق والإهتمام . وذلك حتى يستطيع اكتشاف معناها فى السياقات المختلفة . وهو يميط اللثام عما نعرفه من قبل ويشير إلى التناقضات فى تفكيرنا . وهو يكون حذرا وتجريبيا فى مزاجه ولايقيم أنظمة جديدة من التفكير .

واليوم نجد أن الإتجاه النقدى أو التحليلى يسيطر على الفلسفة الأمريكية ، بينما لايزال التراث التأملى مزدهرا بأوروبا ، حيث يمتد بجذوره العميقة . ولكن بغض النظر عن نوع الفلسفة الذى يبدو مسيطرا في وقت ما من الأوقات فإن معظم الفلاسفة يتفقون على أن جميع الأنواع هامة . فالتأمل غير المصحوب بالتحليل يحلق ببساطة جدا فى سماء خاصة به ، لا صلة لها بالعالم كما نعرفه . بينما ينزل التحليل الحالى من التأمل الى التفصيلات ويصبح أكاديميا جديدا .

ويتوجب على فلسفة التربية أن تقوم بدورها فى توضيح الصلة بين الدراسات المختلفة وترابطها بالنسبة للقضايا التربوية وبدون مثل هذا الإيضاح فإن البحث التربوى التجريبى سيظل غير محدد ويفتقد إلى البصيرة .

ورغم وضوح هذه النقطة فإنها مازالت للأسف مهملة ولا تلقى الإهتمام بها . إن موادا مثل اللاتينية أو مهارات كالقراءة تعلم بلا أى تفكير واضح عن المفاهيم التى تندرج تحتها فى التربية . وأطفالنا يشجعون فى المدارس على الإستكشاف والتجريب على أساس فروض غير محددة أو واضحة عن دور هذه المواد فى مساعدتهم على النمو وتحقيق ذواتهم . وبعض نظريات علم النفس قد نعجب بها دون أن نفهم بوضوح مدى صلتها بالتربية . مثلا كانت

نظرية فرويد منتشرة فى وقت ما وذات تطبيق واسع فى مجال إعداد المعلم . ولكن لم يكن هناك أى تفكير واضح عن الفروق بين الموقف التربوى والموقف العلاجى ، وعن مناسبة اعتبار الصحة العقلية كهدف تربوى . وقد تلا ذلك فترة أصبحت فيها النظريات السيكولوجية عن الحاجات متداخلة بالنظريات التربوية بدون تفكير واضح عن مفهوم الحاجة والوسائل الممكنة التى من خلالها يستطيع المنهج أن يلبى احتياجات الطفل ويعمل على إشباعها .

الفلسفة كموجه للسلوك :

سبق أن اشرنا إلى أن للفلسفة جوانب متعددة . ولقد تناولنا فيما سبق ما يمكن أن يطلق عليه بوجه عام إسم الجانب التأملى أو الفكرى من الفلسفة - أعنى الجانب التفكرى . كما تناولنا الجانب التحليلى أو التمحيصى والذى يتعلق أساسا بمباحث الابستمولوجيا أو المعرفة . ونتناول هنا الجانب الثالث وهو الجانب الإرشادى الذى يتعلق بمباحث الأكسيولوجيا أو القيم .

فالفلسفة إرشادية توجيهية أو معيارية normative عندما تقوم بتزكية بعض القيم والمثل العليا .وتقوم الفلسفة الإرشادية أو التوجيهية بتمحيص ما نعنيه بالحسن والردئ ، والجميل والقبيح .إنها تأخذ فى اعتبارها ما إذا كانت هذه الصفات ترتبط بلحمة الأشياء ذاتها ،أم أنها ببساطة إسقاطات من عقولنا.

والواقع أن الفلسفة سوف تفشل فى تحقيق مطلبها فى دراسة الواقع ككل إذا لم تقم باختبار ما يجب أن يكون بالإضافة الى ماهو قائم ، وأن تضع الشروط لما ينبغى أن يكون .ذلك أن الواقع الذى نعيش فى نطاقه ليس مجرد كون مادى بل هو أيضا عالم للأخلاقيات ، والعلاقات الإجتماعية والفن والتمثيل وعدد غفير من عمليات أخرى تنشأ عن طبيعة الإنسان ككل .

وبينما يقوم العالم الطبيعى بدراسة الوقائع ، فإن الفيلسوف الموجه للسلوك يقوم بتقويمها . وقد يكون العالم الطبيعى قادرا على التنبؤ بنتائج نوع معين من السلوك فى ظل ظروف محددة ، ولكنه اذا ما أعلن أن هذا السلوك صحيح أو خاطئ ، فإنه لايكون عندئذ متحدثا حديث العالم الطبيعى . وبالنسبة لعالم النفس فإن إنحرافات الناس ليس فى نظره من الناحية الخلقية جيدة أو رديئة . بل إنها جوانب من الطبيعة الإنسانية يجب دراستها موضوعيا وتجريبيا . وعندما يقوم عالم النفس بالحكم على هذه الإنحرافات وإضفاء بعد القيم عليها ، فإنه لايكون عندئذ متحدثا كعالم نفسى بل كفيلسوف إرشادى موجه للسلوك .

تطبيقات الفلسفة على التربية :

لقد تناولنا فيما سبق بناء الفلسفة النظرية . ولعلنا الآن نرى كيف أن الفلسفة النظرية ترتبط بالتربية وبالفلسفة التربوية وكيف أن الأنواع المتعددة من الفلسفة النظرية قد تكون مفيدة في التفكير فى القضايا التربوية . لقد أشار الفيلسوف الأمريكى المعروف جون ديوى إلى أن الفلسفة هى النظرية العامة للتربية . وهذا يوضح العلاقة الوثيقة التى تربط الفلسفة بالتربية .

ولاشك أن هناك اختلافا حول النظرة إلى التربية وأهدافها . ولكن ما طبيعة الفلسفة التربوية التي توفق بين هذه الإختلافات ؟ إن هذا يؤدى بنا الى الكلام عن مجال الفلسفة التربوية .

مجال الفلسفة التربوية :

أصبحت فلسفة التربية مجال إهتمام حيوى لكثير من الفلاسفة الغربيين المشهورين .فقد قدم أفلاطون وأرسطو ولوك ، وروسو وكانت وديوى خدمات

عظيمة فى هذا المجال .

وفى الحقيقة فإن فلسفة التربية قد شغلت عند أفلاطون وديوى محورا رئيسيا فى الفكر الفلسفى ، حتى أن ديوى قال « يمكن وصف الفلسفة بأنها النظرية العامة للتربية ». وبالنظر إلى مجالات الإهتمام التقليدى لفلسفة التربية قد يبدو عجيبا أن نجد أن هذه المجالات قد أهملت من كثير من الفلاسفة المعاصرين لاسيما الفلاسفة الذين يوصفون كثيرا بأنهم أنصار التحليل الفلسفى.

وكما أن الفلسفة العامة تحاول فهم الحقيقة ككل بشرحها بأكثر الطرق عمومية ونظاما ، كذلك تنشد الفلسفة التربوية فهم التربية فى مجموعها مفسرة إياها بواسطة مفاهيم عامة تتجه نحو تخير الغايات التربوية وسياساتها. وعلى نفس النحو الذي تنهجه الفلسفة العامة فى التنسيق بين مكتشفات مختلف العلوم فإن الفلسفة التربوية تقوم بتفسيرها فى علاقاتها بالتربية . أما النظريات العلمية بذاتها فهى لا يمكن أن تطبق بطريق مباشر . ومن أسباب ذلك أن العلماء لايتفقون دائما بين بعضهم حول ما يشكل المعرفة القطعية . فليس هناك مثلا نظرية وحيدة عن التعلم متفقا عليها بوجه عام . وثمة سبب آخر هو أنه فى اختيار الأهداف والسياسات التربوية ، علينا أن نصدر أحكاما قيمية وعلينا أن نحدد ما علينا أن نأخذ به من بين عدد من الغايات والوسائل المحتملة . وكما سبق أن رأينا فإن العلم الطبيعى لا يستطيع أن يصدر لنا مثل هذه القرارات ، على الرغم من أنه قد يمدنا بكثير من الوقائع التى تقوم عليها قراراتنا . ويجب أن تصدر هذه الأحكام فى نطاق إطار فلسفة نقبلها شخصيا .

وتعتمد الفلسفة التربوية على فلسفة نظرية لأن معظم المشكلات التربوية الرئيسية هى فى صميمها مشكلات فلسفية . ونحن لا نستطيع أن ننقد المثل العليا التربوية والسياسات التربوية أو أن نقترح مثلا عليا أو فلسفات تربوية جديدة دون أن نأخذ فى اعتبارنا مثل تلك المشكلات الفلسفية العامة كطبيعة الحياة الصالحة التى ينبغى أن تؤدى إليها التربية ، وطبيعة الإنسان ذاته . وذلك لأن الإنسان هو الذى نقوم بتربيته ، وكذا طبيعة المجتمع لأن التربية هى عملية إجتماعية ، وكذا طبيعة الحقيقة النهائية التى تنشد المعرفة سير أغوارها .إذن فالفلسفة التربوية تتضمن تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية . وهذه الفلسفة شأنها شأن الفلسفة العامة تأملية ونقدية أو تحليلية وإرشادية أو توجيهية .

والفلسفة التربوية تأملية عندما تنشد إقامة نظريات حول طبيعة الإنسان والمجتمع والعالم لكى تعمل بواسطتها على تنظيم المعلومات المتصارعة المتعلقة بالبحث التربوى والعلوم الإنسانية وتعمل على تفسيرها . ولقد تقوم الفلسفة التربوية بوضع مثل هذه النظريات سواء باستنتاجها من الفلسفة النظرية وتطبيقها على التربية ، أو بالبدء من مشكلات تربوية بالذات فى اطار فلسفى قادر على حلها . وبغض النظر عن المنهج الذى يتبع فإن الحقيقة التى تظل قائمة هى أن التربية تثير عدة مشكلات لاتستطيع هى أو العلم القيام بحلها كل على حدة ، وذلك لأنها مجرد أمثلة من المسائل الخاصة بالفلسفة ذاتها والتى تتكرر وتتواتر .

وفلسفة التربية تكون إرشادية عندما تحدد الغايات التى يجب علي التربية أن تستهدفها والوسائل العامة التى ينبغى أن نستخدمها لبلوغ تلك الأهداف . وهى تقوم بتحديد وتفسير الأهداف والوسائل القائمة المتعلقة

بنظامنا التعليمى وتقترح أهدافا ووسائل أكثر لكى تؤخذ فى الإعتبار . ولتحقيق هذا الغاية فإن " الوقائع " حتى ولو كانت محددة ، فإنها لايمكن أن تكون كافية ، فالحقائق لاتعدو أن تشير على نحو دقيق إلى حد ما إلى النتائجة المترتبة على انتهاج سياسة بالذات . وهى لا تقول ما إذا كانت هذه السياسات مرغوبة أم لا وحتى إذا كانت مرغوبة ، فإنها لا تقول ما إذا كانت تبرر إهمال السياسات الأخرى . ولا يمكن وضع أهداف التربية ولا أى من وسائلها إلا من خلال معايير صحيحة . لأن التربية كفرع من فروع المعرفة لا يمكن أن تقوم وحدها. والواقع أنه بغير أن نوجه أنظارنا إلى الفلسفة الإجتماعية فكيف نستطيع أن نناقش بذكاء مشكلة ما إذا كان على المدرسة أن تمارس الديمقراطية أم لا فى إدارة المدرسة وفي حكم الطلبة ؟ وكذلك كيف نستطيع مناقشة مشكلة التعليم الفردى بغير الرجوع إلى فلسفة إجتماعية ؟ وعندما يتخير المربى أهدافه عليه ألا يفعل ذلك كمرب بل كفيلسوف .

وفلسفة التربية هى أيضا تحليلية ونقدية فهى بهذا المعنى تقوم بتحليل نظرياتها التأملية والإرشادية . كما تقوم بتحليل النظريات التى تجدها فى فروع المعرفة الأخرى . وهى تقوم بوزن معقولية مثلنا العليا التربوية واتساقها مع المثل العليا الأخرى . كما تفحص الدور الذى يلعبه التفكير غير المتفحص والتفكير الذي توجهه الرغبة . وهى تقوم باختبار المنطق الموجود فى مفاهيمنا وكفاءته في مجابهة الحقائق التى ننشد تفسيرها . وهى تفضح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا وتوجه الأنظار الى مجموعة النظريات الدقيقة التى تبقى بعد إزالة التناقضات . وهى تدرس الإنتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة . وفوق كل هذا تجتهد في توضيح العدد الذى لا حصر له من المعانى المختلفة التى تناط بتلك المصطلحات التى أسرف فى إستخدامها مثل

" الحريـة " و " التوافـق " و " النمو " و " الخبرة " و " الإهتمـام " و " النضج " .

إتجاهات فلسفة التربية :

نستطيع أن نخلص من كلامنا السابق إلى أن هناك عدة إتجاهات بالنسبة لفلسفة التربية من أهمها [١] :

١ - إتجاه يرى أن فلسفة التربية ليست ميدانا متميزا عن ميادين المعرفة .

٢ - إتجاه يرى أن فلسفة التربية هى التحليل الفلسفى للعبارات والمفاهيم التربوية .

٣ - إتجاه يرى أن فلسفة التربية إشتقاق من الفلسفة أو تطبيق لها .

٤ - اتجاه يرى أن فلسفة التربية ميدان متميز مستقل عن الفلسفة .

الإتجاه الأول :

تقول سوزان لانجر Susanne Langer إنها لاترى أملا فى إمكان تحديد معالم فريدة لفلسفة التربية . وتقول إن السؤال عن مادة فلسفة التربية ومحتواها سؤال لا يمكن الإجابة عنه . لأنه ليس فى فلسفة التربية مركز أو مراكز معينة يمكن أن يدور حولها هذا الميدان . إننا فى ميدان التربية قد نعرف أين نبدأ عملية التفلسف ولكن لا نعرف أين تنتهي .

وتخلص لانجر من هذا بأننا لا نستطيع أن نحدد لفلسفة التربية معالم خاصة مميزة لها وبأن فلسفة التربية ليست سوى الفلسفة .

---

(١) انظر : صادق سمعان : الفلسفة والتربية - محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية . ص ١٢١ .

أما ماكس بلاك Max Black فهو أكثر إيضاحا ونفاذا للمشكلة فهو يسأل : هل علاقة فلسفة التربية بالتربية مثل علاقة فلسفة العلم بالعلم ؟ للإجابة عن هذا السؤال يقول بلاك إنه لايرى وجها للمقارنة لأن العلم لا يمكن أن يقارن بالتربية . فالإنتاج الزاخر للنظريات العلمية والتعقيد البالغ فى طرق البحث العلمى يجعل العلم فى حاجة ملحة إلى قيام عمليات التوضيح والبلورة التى يوفرها له التحليل الفلسفى .

أما فى التربية فالحال مختلف كل الإختلاف . فهى ليست فى تخصص العلم . وليست هناك مفاهيم تربوية تميزها عن غيرها من المفاهيم ، وليست هناك أساليب محددة واضحة المعالم للبحث التربوى . كما أنه ليس ثمة معايير متفق عليها لقياس صحة أو سلامة أى مفهوم أو نظرية تربوية . باختصار يرى بلاك أنه ليس هناك منهج تربوى فى التربية يقابل المنهج العلمى . ولذلك ليس لفلسفة التربية فى رأيه مادة خاصة أو محتوى متميز . لأن التربية عملية شاملة تشمل الحياة وليست مادة أو ميدانا منفصلا عن سائر الميادين بفواصل محددة واضحة . ويقول بلاك أيضا إن من الخطأ أن نتوقع قيام نظرية تربوية تجمع شمل مفاهيم تربوية متعددة لأنه لايمكن أن تكون هناك نظرية تربوية . وينتهى بلاك إلى أن فلسفة التربية ما هى سوى الفلسفة دون أى تحفظ .

الإتجاه الثانى :

هذا إتجاه يقصر ميدان فلسفة التربية ووظيفتها على التحليل الفلسفى للعبارات والمفاهيم التربوية .وهو إتجاه يتزعمه أيضا بعض الفلاسفة التحليليين الذين يستبعدون الجانب المعيارى من فلسفة التربية . ويرون أنه من الخطأ والخطر أن نأتمن فيلسوف التربية على عملية تحديد أهداف التربية . لأننا إذ نفعل هذا نغالى فى تقديرنا لقدرة الفيلسوف عامة وفيلسوف التربية خاصة .

كما أننا نعمل بذلك على أن نحرمه من التعبير عن قدرته الحقيقية وهى القدرة التحليلية. فالناحية المعيارية وفق هذا الإتجاه ليست تخصصا ولا هى فى إختصاص الفلاسفة . إنما الناحية التحليلية هى لب النشاط لما هو قائم وتقوم بفحصه وتحليله (١) .

ويرى بعض هؤلاء الفلاسفة على عكس ما يرى ما كس بلاك أن فلسفة التربية مثل فلسفة العلم . ذلك لأن التربية علم إجتماعى يصف ظواهر معينة وينظم مجموعة من المفاهيم تجمع بين الحقائق العلمية والمغزى الإجتماعى ، فالتربية لها مناهجها الأساسية ومبادؤها التى ربما استعارتها من ميادين أخرى دون تحليل ناقد لافتراضاتها الأساسية .

وفلسفة التربية تقوم بتحليل وتوضيح هذه المفاهيم التربوية التى نقيم عليها كثيرا من أحكامنا فى ميدان التربية مثل مفاهيم الخبرة - التكامل - التفاعل - التوافق - النمو ... الخ .

ويخلص أصحاب هذا الرأى إلى أن هذه هى مادة فلسفة التربية .أما عن أهدافها فهى إزالة الغموض الفكرى وحسم المتناقضات المنطقية وتأهيلنا لكى نقول ما نريده في التربية بإنتظام ووضوح وتسلسل منطقى . بل ان بعض هؤلاء يقول بصراحة إن هدف فلسفة التربية لايقتصر فقط على حسم المشكلات العملية التى يواجهها المربون إنما هدفها توضيح المشكلات الفكرية والمفاهيم التربوية الغامضة .

---

(1) See : Archambault, R. (ed) : Philosophical Analysis and Education. Routledge and Kegan Paul. London 1972. p. 17.

الإتجاه الثالث :

هذا الإتجاه يعتبر فلسفة التربية إشتقاقا من موقف فلسفى أوتطبيقا له.

وفلسفة التربية فى نظر هذا الموقف تقف فى منتصف الطريق بين الفلسفة العامة والنشاط التربوى . وتصبح فى مركز الوسيط الذى يتقبل موقفا فلسفيا ثما فى حالات كثيرة فى انفصال عن النظام التعليمى وظروفه الإجتماعية والإقتصادية والسياسية . ثم يحاول أن يستخرج من هذا الموقف أهدافا تربوية لكى تطبق فى ميدان التربية .

ويقول واجنر Wagener مثلا : « إن فلسفة التربية هى تطبيق الفلسفة على مشكلات التربية ، وعلى هذا ففلسفة التربية تشمل تطبيقات الأفكار والمبادئ والطرق الفلسفية على تلك المشكلات التربوية التى تناسبها المعالجة الفلسفية أكثر مما تناسبها المعالجة العلمية » . ويشاركه فى هذا الرأى أرنود ريد Arnaud Reid أستاذ فلسفة التربية بجامعة لندن (١) .

إننا إذا أخذنا أهداف التربية مثلا وجدنا أنها تتضمن نوعا من التأمل الذى يسمو عن نطاق العلم بمفهومه المألوف . ولما كانت الفلسفة تتناول أهداف الحياة فلا مناص من أن نطبق ما تصل إليه الفلسفة على هذه المشكلة التربوية الأولى . وهذه نغمه مألوفة فى كثير من المجهودات التى تبذل لتحديد ماهية فلسفة التربية .

---

(1) See : Reid, L. A., Philosophy and the Theory and Practice of Education in : Philosophical Analysis and Education. by Archambault, R. (ed) Routledge and Kegan paul London. 1972. p. 26 .

الإتجاه الرابع :

إتجاه يرى أن فلسفة التربية يمكن - بل لابد - أن تكون ميدانا مستقلا عن الفلسفة . ويتزعم هذا الإتجاه فوستر مكمرى Foster Mcmurray الذى يهاجم الإتجاهات الثلاثة السابقة : الإتجاه الإشتقاقى فى فلسفة التربية والإتجاه الذى ينكر وجود مادة وهدف لفلسفة التربية ، والإتجاه الذى يطابق بين فلسفة التربية وفلسفة التحليل . ويرى مكمرى أن فلسفة التربية علم متميز له مشاكله ونظرياته ومناهجه التى يمكن أن تزداد تحديدا وتهذيبا وبلورة . وأن هذه لا توجد خارج علم فلسفة التربية فى أى علم آخر . ويقول إننا لابد أن نغير نقطة البدء التقليدية فى فلسفة التربية . فلابد أن نبدأ بدراسة العملية التربوية بدلا من أن نبدأ بموقف فلسفى أو نظرية فلسفية ثم نحدد المشكلات الفريدة التى تتميز بها هذه العملية .

إن مكمرى لا يحارب الفلسفة على الإطلاق .إنما يؤكد أهمية الإفادة منها ومن سائر ميادين المعرفة الأخرى وبخاصة العلوم الإجتماعية التى تنمو بشكل متزايد ومثمر . ومكمرى لايريد أن يفصل بين الفلسفة وفلسفة التربية . ولكنه يرفض إعتبار الفلسفة الأساس الوحيد الذي يقوم عليه التفكير النظرى فى التربية. ويرفض الرأى القائل بأن فلسفة التربية هى الفلسفة أو هى تطبيق للفلسفة أو إشتقاق منها .

وظيفة فلسفة التربية :

يمكن القول بصفة عامة بأن لفلسفة التربية وظيفتين رئيسيتين :

الأولى : أنها تساعدنا على التفكير فى المفاهيم والمشكلات التربوية بصورة واضحة ودقيقة وعميقة ومنتظمة . وهذه هى الوظيفة التوضيحية لها التى تساعدنا على أن نكون أكثر وعيا وإدراكا لأبعاد الموضوعات الهامة ،

كما أنها تساعدنا فى تقويم الحجج والأدلة وتعمل على تحرير عقولنا من طغيان التصلب فى الرأى وسلطان الأفكار التقليدية القديمة . وهذه الوظيفة تتعلق بدور فلسفة التربية فى تحسين السياسات والقرارات التربوية . وإذا لم تؤد فلسفة التربية إلى مثل هذا التحسين فإنها تكون مجرد تمرين عقلى .

الثانية : الوظيفة الثانية لفلسفة التربية أنها تساعدنا على تصور التفاعل بين الأهداف والأغراض التربوية والمواقف التربوية المحددة والربط بينها لتوجيه قراراتنا . وهى بهذا تساعدنا على رؤية أوضح للأهداف الجديدة ، كما أنها تدفعنا للتحرك من أجل تحقيق هذه الأهداف . وهكذا تكون فلسفة التربية موجهة للعمل التربوى وهمزة الوصل بين المستوى النظرى للتحليل الفلسفى والمستوى العملى للقرارات والإختيارات التربوية .

ويمكن لفلسفة التربية أن توجه النظرية والتطبيق فى مجال التربية بطرق ثلاث :

١ - أنها تضع نتائج فروع المعرفة ذات الصلة الوثيقة بالتربية ، بما فى ذلك مكتشفات التربية ذاتها فى نطاق نظرة شاملة إلى الإنسان ونوع التربية الذى يليق له .

٢ - أنها توصى بالأهداف والوسائل العامة للعملية التربوية بعد فحصها وتمحيصها .

٣ - أنها توضح وتنسق بين المفاهيم التربوية الأساسية التى تجعل للعملية التربوية معنى ومغزى واضحا .

وظيفة فيلسوف التربية ؟

إذا نحن حاولنا أن نعرض لوظيفة فلسفة التربية بصورة أخرى فى خطوات إجرائية يمكن أن نقول بأن فيلسوف التربية يمكنه أن يقوم بعمل واحد أو

أكثر من هذه الأعمال .

أولا : في المجتمع الذى يوجد فيه نظام واحد للتعليم تحكمه نظرية تربوية واحدة يستطيع فيلسوف التربية أن :

(أ) يحلل المفاهيم التربوية والمنطق المستخدم فى التربية وذلك ليحمل الناس على التفكير فيها بصورة أكثر وضوحا وتحديدا وأكثر منطقية .

(ب) يسعى لمساندة نظام التعليم القائم بتقديم حجج وأدلة فلسفية تساند الأهداف الموضوعية والطرق المستخدمة .

(جـ) ينتقد النظام التعليمى ويحاول إصلاحه فى ضوء نظرية معينة للتربية يكون قد توصل إليها .

(د) يقوم ببساطة بتعليم الفلسفة والمنطق لمربى المستقبل والآباء على أمل أن يقوموا هم فى المستقبل بتطبيقها على المسائل التربوية .

ثانيا : فى المجتمع الديمقراطى الذى تقوم فيه التربية ونظام التعليم على نوع من التوازن بين الآراء المتضاربة ، فإن فيلسوف التربية يمكنه أن يقوم بعدة أشياء منها :

(أ) قد يقوم بعمل شئ أو أكثر من الأمور الأربعة التى سبق ذكرها .

(ب) قد يأخذ الفيلسوف زمام القيادة فى صياغة أو تحسين نظرية وسطى للتربية . ويكون فيلسوف التربية فى هذه الحالة إنتقائيا .

(جـ) قد يقوم فيلسوف التربية بتطوير فلسفة تربوية كاملة له . وقد يقوم بتطبيقها فى مدرسة تجريبية خاصة كما فعل جون ديوى . وقد يقوم أيضا كما فعل جون ديوى بحث المجتمع على تبنى هذه الفلسفة التربوية والأخذ بها .

ثالثا : في المجتمعات التى شهدت ميلاد ثورة إجتماعية قد يقوم الفيلسوف بتقديم فلسفة متكاملة لنظام التعليم ، وقد تكون هذه الفلسفة فى إطار أيديولوجى عامة توجه المجتمع الجديد ، كما فعل زعماء الإصلاح الإجتماعى في مختلف المجتمعات والعصور .

المعلمون وفلسفة التربية :

ينظر كثير من المعلمين إلى فلسفة التربية على أنها شئ قليل النفع أو الفائدة . وهذه النظرة تشترك مع قرينتها عن النظرية التربوية . فكلتاهما أى فلسفة التربية والنظرية التربوية لايرتبطان بواقع الحياة العملية اليومية للمدرسة. وهذه النظرة يجانبها الصواب . فلاشك فى أن هناك ارتباطا بين النظرية والتطبيق . وإذا خلت النظرية من مؤشرات للتطبيق تصبح مجرد تدريب عقلى . وهذا يعنى أن لفلسفة التربية قيمة عملية . وهو ما أكدناه فى أكثر من مكان فى هذا الكتاب . وتصبح دراسة فلسفة التربية ركيزة أساسية فى برنامج إعداد المعلم . وقد تأكد ذلك في دراسات عالمية (١) .

ويناقش أحد الباحثين قضية إعداد المعلم بين النظرية والتطبيق فيقول : خلاصة رأيى هو أنه بينما تعتبر الممارسة والتطبيق جزءا رئيسيا من إعداد المعلم فإنه من الخطأ الواضح أن نتصور وجود شئ يسمى التفكير العملى على أنه نوع متميز عن التفكير النظرى (٢) .

---

(1) Cambridge Journal of Education. Vol. 20 No. 1-2 - P. 115 1990 - Cambridge Institute of Education U.K.

(2) British Journal of Educational Studies Vol. xxx VIII No. 4 Nov. 1990 p.314

أساليب دراسة فلسفة التربية :

قلنا إن الفلسفة تعنى الطريقة التى ننظر بها إلى المعرفة . وهى تتضمن تنظيم هذه المعرفة وتفسيرها وتوضيحها . ووسيلة الفلسفة فى ذلك اللغة وما تتضمنه من مفاهيم ومفردات . ولكن الفلسفة لا تستخدم اللغة العادية التى يستخدمها الأديب أو الكاتب . وإنما هى تعيد تشكيل اللغة لتحقق مزيدا من الوضوح وعمقا فى الفهم والطريقة التى يستخدمها هذا التشكيل تقوم على الحوار والمناقشة وإثارة التساؤلات لتنطلق من إجابة كل تساؤل إلى تساؤل آخر. كما تتضمن المعالجة الفلسفية الشمول وإتساع النظرة والبصيرة والتأمل .

ولدراسة فلسفة التربية أساليب وطرق مختلفة . من أهمها دراسة تطور الفكر التربوى عبر العصور المختلفة ، ومن خلال كتابات الفلاسفة الذين تناولوا موضوع التربية من أمثال أفلاطون وأرسطو ولوك وديوى وغيرهم . ولهذه الطريقة ميزة رئيسية هى أنها تساعد دارس فلسفة التربية على تكوين نظرة واسعة للمشكلات التربوية وتتبع الأفكار التربوية المعاصرة فى أصولها التاريخية . إلا أنه يعاب عليها أنها تتطلب من الدارس أساسا عريضا نسبيا من التاريخ والفلسفة . كما أنها قد تبدو أحيانا غير مناسبة للتطبيق على مشكلات التربية المعاصرة . وهناك طريقة المدارس الفلسفية . وتقوم هذه الطريقة على أساس دراسة فلسفة التربية من خلال إحدى المدارس الفلسفية المعروفة كالمدرسة المثالية أو الواقعية أو التجريبية وغيرها . وميزة هذه الطريقة أنها تدرس فلسفة التربية فى إطار متكامل .ثم إنها تتيح مجال المقارنة بين هذه المدارس وإبراز أوجه الشبه والإختلاف . ولكن يعاب على هذه الطريقة أن دارس فلسفة التربية قد لايجد من بين هذه المدارس مدرسة يرضي عنها تماما . فقد يتفق معها فى جانب ويختلف معها فى جانب آخر . وعليه أن

ينتقى العناصر التى توافقه من بين كل هذه المدارس . وهناك طريقة المشكلات أو الموضوعات ، وتقوم هذه الطريقة على دراسة مشكلات أو موضوعات من التربية بطريقة فلسفية مثل مشكلة الطبيعة الإنسانية أو مشكلة الحرية أو القيم أو الأهداف التربوية وغيرها من المشكلات .

حقيقة الكون (مدخل أنطولوجى) :

هناك تفسيرات مختلفة لحقيقة الكون . وقد اجتهدت الفلسفات المختلفة للوصول إلى حقيقة هذا الكون وتفسيره .

فالفلسفة المثالية ترى أن هذا العالم بمظاهره المادية وكائناته المختلفة لا يمثل حقيقته وإنما يمثل شكلة الظاهر وصورته الخارجية العارضة أو الكامنة . أما جوهر الكون وحقيقته فهى مجردة خالدة لأنها تقوم على أساس الأفكار والمثل الكامنة الباقية . فالأفراد يختلفون فى المظهر والشكل والطباع ولكنهم جميعا ينتمون إلى فكرة واحدة وعالم واحد هو فكرة أو عالم الإنسانية . والأفراد غير خالدين أما الفكرة الإنسانية فخالدة وباقية . وهكذا نجد أن المثالية ترفع من شأن الفكر وبالتالى شأن العقل .

وقد عاشت الفلسفة المثالية منذ العصور القديمة . لكنها إنتشرت بصفة خاصة فى العصور الوسطى . وهى العصور التى اصطبغت الحياة فيها بالصبغة الدينية فى الشرق والغرب على السواء . فقد كانت المثالية أقرب إلى الحياة الروحية والدينية ووجدت فيها مرتعا خصبا . وفى ظل الفلسفة المثالية ترتفع مكانة المعرفةالنظرية والإنسانية ويزاد الإهتمام بتدريس المواد التى تربى العقل كالجدل والمناظرة والمنطق والخطابة والأدب والإهتمام بالمعارف النظرية .

أما الفلسفة المادية فترى أن حقيقة هذا الكون مادية وأن المادة هى أساس هذا الكون وأنها تأخذ أشكالا مختلفة . وهذا يعنى فى نظر هذه الفلسفة أن المادة أصل الوجود وأن كل ما هو مادى يعتبر موجودا حقيقة لا ريب فيها . أما ما عدا ذلك من المعانى والأفكار فهى نتيجة لهذه المادة وقدرة الإنسان عليها . ويؤمن الماديون بأن العالم يخضع فى ضوء حقيقته المادية لمجموعة من القوانين الثابتة التى تتحكم فيه وتسيره ، وأن وظيفة الإنسان إذا كان يريد السيطرة على هذا العالم أن يتوصل إلى معرفة هذه القوانين .

وهكذا تقوم الفلسفة الماديه - كما هو واضح من إسمها - على الإيمان الشديد بقيمة المادة والقيمة المادية للأشياء . وهى تنظر إلى كل مظاهر الكون والحياة نظرة مادية . كما أنها تقر حدوثها فى ضوء قوانين المادة . وهى تسلم بأن هذا العالم الذى نعيش فيه يتكون من مادة ولا شئ غير ذلك . وأن المادة التى يتكون منها العالم تأخذ صورا وأشكالا مختلفة .

وهى خلافا للفلسفة الإنسانية أو المثالية تنكر وجود عالم المثل والمعانى والمفاهيم لأنها أشياء غير ملموسة بالحواس .لأن الحواس فى نظر الفلسفة المادية المعيار الذى يتم على أساسه التفرقة بين ما هو موجود وما هو غير موجود .

ويعتقد الماديون أن هذا العالم يسير وفق قوانين ثابتة وأنه يتطور وفق هذه القوانين . وأن الإنسان يستطيع أن يسيطر على هذا الكون ويسخره لصالحه من خلال معرفته لهذه القوانين . بل إن الظواهر الإجتماعية والنفسية ما هى إلا ظواهر لها أسبابها المادية التى يمكن الوقوف عليها ومعرفة أسبابها ونتائجها . فالنشاط العقلى ما هو إلا نتيجة لتأثير العوامل المادية على مخ الإنسان .

والعقل ليس إلا حصيلة الخبرات الحسية المادية والمشتقة من عالم المادة .

والفلسفة المادية لها أصولها التاريخية البعيدة التى تمتد بجذورها حتى فلاسفة الإغريق الذين قالوا بأن المادة أساس تكون هذا العالم . أما فى التفكير الحديث فأشهر الفلسفات المادية هى المادية الجدلية التى تفسر العالم فى ضوء قوانين مادية . وهكذا نجد أن الفلسفة المادية تعلى من شأن المادة . وهى لهذا تولى إهتماما كبيرا للعلوم الطبيعية التى تفسر المادة وتتوصل إلى قوانينها .

أما بالنسبة لنظرة الإسلام إلى الكون فتتلخص فى أن الكون محدث من عدم وأنه من صنع الخالق وأنه يخضع لقوانين الثبات والتغير . وسنفصل الكلام عن ذلك فيما بعد في الفصل العاشر فى كلامنا عن فلسفة التربية الإسلامية . ويمكن الرجوع إليه .

نظرية المعرفة والتربية : (مدخل ابستيمولوجى)

تتناول نظرية المعرفة أو الإبستيمولوجيا المعرفة كمسألة شاملة . وتستهدف استكشاف ما تتضمنه فى عملية المعرفة . وهى تقدم بعض التساؤلات مثل : هل هناك شئ مشترك بين جميع المناشط المختلفة التى تطلق عليها لفظ « معرفة » ؟ وهل المعرفة نوع معين من الفعل العقلى ؟ إذا كان الأمر كذلك فما الفرق بين المعرفة وبين الإعتقاد ؟ وهل نستطيع أن نعرف أى شئ خارج نطاق الموضوعات التى توقفنا عليه حواسنا ؟ وهل تختلف معرفة الموضوع عن حقيقته ؟

والباحث فى طبيعة المعرفة يختلف عن عالم النفس فى أنه لايولى إهتمامه إلى جمع الوقائع وتصنيفها وإخضاعها للتحليل الإحصائى . فقد يكون

لديه أفكار عن كيف يفكر الناس وكيف يحسون ، ولكنه لاينشد القدرة على تفسير تلك الأفكار بطريقة علمية .إنه يقوم باختبار المفاهيم السيكولوجية المناسبة لموضوعه كالإدراك والذاكرة والتعزيز ، وذلك بقصد تحديد ما إذا كانت متسقة بالضرورة مع الوقائع بل مع بعضها البعض . وهو ينشد تحليل معانى تلك التعبيرات ويعرف إستخدامها السيكولوجى . وبوجه عام يمكن القول بأن المشكلات المعرفية الرئيسية هى تقرير وتقدير الأسس الراسخة التى تقوم عليها المعرفة والتى تعمل على أساسها .

القضايا الرئيسية لنظرية المعرفة :

يمكن القول بأن هناك ثلاثة قضايا رئيسية تدور حولها نظرية المعرفة :

القضية الأولى : إمكانية المعرفة وحدودها وصحتها :

وتتناول هذه القضية موضوع تحصيل المعرفة أى هل يمكن تحصيل المعرفة ؟

يرى العقليون والتجريبيون أن لدى الإنسان القدرة على معرفة الأشياء إما بواسطة الإدراك الحسى أو التفكير . ويؤمنون بأن المعرفة سواء كانت عقلية أو حسية صادقة على إطلاقها وليس هناك ما يدعو إلى اختبار صدقها .

وأما أصحاب مذهب الشك فينكرون قيام المعرفة أصلا ويجعلون الفرد مقياسا للمعرفة .

القضية الثانية :

تتعلق بالطرق والوسائل التى يحصل بها الإنسان على المعرفة . هل هو العقل أو الحس أو الإلهام أو الحدس . وقد انقسم الفلاسفة إزاء هذه القضية إلى قسمين رئيسيين :

(أ) فريق منهم هم العقليون يرون أن المعرفة الصادقة تكتسب عن طريق العقل لا الحواس وأن المعرفة المستمدة عن طريق العقل هى المعرفة التى يمكن أن نثق فيها ، فى حين أن الحواس لا يمكن أن تكون وسيلة للمعرفة . لأن الحواس مضللة وخداعة ومخطئة ، ولا يمكن الإطمئنان إلى المعلومات المتحصلة عن طريقها . ويمكن أن يرد على العقليين بأن العقل رغم أهميته فى تحصيل المعرفة قد يصدق عليه ما يصدق على الحواس من الخداع والتضليل والتزييف . وقد عبر الشاعر العربى عن ذلك بقوله :

فى زخرف القول تزيين لباطله   والحق قد يعتريه سوء تعبير

تقول هذا مجاج النحل تمدحه   فإن تعب قلت ذا قئ الزنابير

مدحا وذما وما جاوزت حدهما   حسن البيان يرى الظلماء كالنور

(ب) الفريق الثانى هم الحسيون والتجريبيون الذين يرون أن المعرفة تستمد عن طريق الحواس والإدراك والتجربة . فكل ما ندركه بالحواس هو معرفة حسية .وبتراكم هذه الإدراكات والمعارف الحسية تتكون تجارب الإنسان. ويذهب الحسيون إلى القول بأن العقل نفسه يعمل في إطار ما تمده به الحواس. يقول جون لوك فى هذا المعنى :

« .. إن العقل يسبح مسافات بعيدة يفكر ويتأمل لكنه فى كل هذا لايخرج قيد أنملة عما أمدته به الحواس .. » .

وتنقسم المعرفة فى رأى ابن سينا إلى ثلاثة أنواع : معرفة بالفطرة ومعرفة بالفكر ومعرفة بالحدث.أما المعرفة بالفطرة فهى معرفة المبادئ الأولى كقولنا « الكل أعظم من الجزء » وأن الواحد نصف الاثنين . وأما المعرفة بالفكرة فهى معرفة مكتسبة وتكون أكبر من مجهود النوع الأول ولا يدركها إلا

من وصل إلي مرتبة العقل المستفاد . وهناك نوع ثالث من المعرفة هو المعرفة بالحدث .فمن الناس من لايحتاج فى أن يتصل بالعقل الفعال إلى كبير عناء وإلى تخريج وتعليم . بل تراه كأنه يعرف كل شئ بنفسه حدسا بلا قياس وبلا معلم كأن فيه روحا قدسية . وهذا الإستعداد الحدسى ليس على درجة واحدة في جميع الناس وإنما هو متفاوت تفاوتا لاينحصر فى حد .

أما الفارابى فيؤكد فى نظريته للمعرفة على أهمية الحس فيقول : «فالمعارف إنما تحصل على النفس بطريقة الحس » .. ويستشهد بقول أرسطو فى كتاب " البرهان " « إن من فقد حسا فقد علما » . بيد أن الفارابى لا يلغى دور العقل بل يؤكده لأنه يرى أن المعرفة لا تحصل للإنسان بمجرد مباشرة الحس للمحسوسات وإنما بعد تدخل قوى نفسية . يقول الفارابى :

« .. وقد يظن أن العقل تحصل فيه صورة الأشياء عند مباشرة الحس للمحسوسات بلا توسط وليس الأمر كذلك . بل بينهما وسائط وهو أن الحس يباشر المحسوسات فتحصل صورها فيه ، ويؤديها إلى الحس المشترك حتى تحصل فيه ، فيؤدى الحس المشترك تلك الصور إلى التخيل والتخيل إلى قوة التميز ليعمل التمييز فيها تهذيبا وتنقيحا ويؤديها منقحة إلى العقل .. " .

القضية الثالثة :

تتعلق بطبيعة المعرفة نفسها . وقد انقسم الفلاسفة ازاءها إلى مثاليين وواقعيين .

أما المثاليون فيرون أن المعرفة لا تتمثل فى ظواهر الأشياء أو مظاهرها الخارجية وإنما فى جوهرها والفكرة التى وراءها . فما نراه من مظاهر مادية

للأشياء ليس حقيقة هذه الأشياء وإنما هى رموز لحقيقتها وجوهرها . وعلى هذا ليست المعرفة إدراك الأشياء كما هى فى الواقع . كما أن المظهر الخارجى لهذه الأشياء لايعنى الأشياء ذاتها . والعالم الخارجى ما هو إلا نتاج عقولنا .

وأما الواقعيون فينتقدون المثاليين ويذهبون إلى القول بأن ما نراه من أشياء هى حقيقة هذه الأشياء وجوهرها .. وليس هناك أى معني باطنى آخر لهذه الأشياء .وأن العالم الخارجى هو عليه فى حقيقته كما ندركه بعقولنا وحواسنا . وأن ادراكنا للأشياء كما هى فى الواقع هو المعرفة .

وينقسم علماء المسلمين بالنسبة لطبيعة المعرفة إلى فريقين :

أحدهما يرى أن المعرفة توقيفية أى أنها توقيف من الله علي عبده . ويتسدلون على ذلك بقوله سبحاته وتعالى : « وعلم آدم الأسماء كلها » فإذا كان آدم أبا للبشر والله سبحاته وتعالى علمه الأسماء كلها فهو قد علمها لذريته من بعده .. وقوله تعالى « قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم » .

والرأى الثانى يرى أن المعرفة مكتسبة وهو رأى يستند إلى أسانيد من القرآن الكريم منها قوله تعالى : « والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون » .

أنماط المعرفـة :

شغل الفلاسفة والعلماء بالحديث عن المعرفة وأنواعها ومصادرها ، ويمكن اقول بأن أهم أنماط المعرفة التى تقوم عليها التربية هى :

١ - المعرفة اللدنية :

المعرفة اللدنية هى المعرفة التى يكشفها الله للإنسان . والله عز وجل فى معرفته غير المحدودة يلهم بعض الناس المختارين ويوحى لهم بتعاليمه ليحملوها إلى الناس . وتكون متاحة أمام جميع الجنس البشرى . وترد هذه المعرفة عادة على لسان الرسل والأنبياء كما توجد فى الكتب السماوية المقدسة وغيرها من الكتب الدينية لمختلف أجناس البشر . وسنفصل الكلام عن هذه المعرفة بالنسبة للإسلام فيما بعد .

٢ - المعرفة الحدسية :

يقصد بالحدس المعرفة التى يصل إليها الإنسان دون أن يستطيع البرهنة علي صحتها . ومصدرها يكون عادة إحساس أو شعور داخلى أو ما يطلق عليه أحيانا فى إستعمالاتنا العادية « الحاسة السادسة » .

ويطلق أحمد أمين فى كتاب الأخلاق كلمة « اللقانة » على ما نسميه هنا الحدس . وأساس هذه التسمية فى نظره لغوى . تقول لقن الشئ أو الكلام فهمه « وغلام لقن » أى سريع الفهم والإسم اللقانة أى سرعة الفهم . وكلمة الحدس أقرب لاشك إلى المعنى المقصود منها والذى ينصرف إلى القوة الباطنة التى تدرك أن الشئ خير أو شر بمجرد النظر إليه من غير نظر إلى نتائجه .

ولعل الحدس أكثر طرق المعرفة إتصالا بشخصية الفرد. وهو يحدث على أساس ما يطلق عليه علم النفس إسم المستوى الأدق من الوعى أى تحت «عتبة الشعور» . وهو يرتبط إرتباطا وثيقا بالشعور الوجدانى ويتباين عن العمليات المنطقية التى ترتبط عادة بالتفكير فى المستوى الشعورى . ونحن كأشخاص نشاهد بالبصيرة أن شيئا ما هو الواقع . فهنا نفهم المعرفة مباشرة . ومع هذا فإننا لانعرف كيف اكتسبنا هذه المعرفة . وليس الأمر سوى شعور وجدانى قوى يبدو مقنعا لنا بأننا قد اكتشفنا ما كنا نتطلع اليه .

ويكون الحدس فى كثير من الأحيان موازيا لغريزة صارت إحساسا ذاتيا. ومن ثم فإن كثيرا من الناس ينظرون إليه باعتباره المصدر الحقيقى الوحيد للمعرفة . ويسمى الحدس « الأسلوب العقلى والنفسى للوصول إلى صيغ مقبولة ظاهريا ولكنها غير نهائية بدون الدخول في خطوات تحليلية بحيث يمكن إعتبار مثل تلك الصيغ صحيحة أو غير صحيحة في ضوئها " . وهذا ليس معناه أن الحديث حول إحدى النظريات العلمية مثلا يتأتى للفرد بغض النظر عن معرفته بالعلم . فما لم يكن الشخص على ألفة بمدى المعرفة المتضمنة وبنائها ، فلا يمكن أن يكون هناك حدس حقيقى حولها .

والحدس ليس إحتكارا بأية حال للأولياء والنساك والقديسين . فالواقع أن العلماء والأدباء والمفكرين الذين خبروا لحظات من التأمل العميق يشهدون جميعا بأن بعضا من أهم إنجازاتهم الإبداعية حدثت بعد إتباع بصائر فجائية أو لحظات من الإلهام . على أن الحدس وحده يحتمل ألا يكون مصدرا للمعرفة يعول عليه .فلابد أن يختبر فى ضوء مفاهيم العقل والمدركات الحسية . فالتفكير الحدسى والتفكير التحليلى ينبغى أن يكمل الواحد منهما الآخر ،

ويجب أن تتحقق النظريات العملية الحدسية بواسطة الإجراءات العلمية العادية قبل أن يعلن عن صحتها والتعويل عليها .

والمدرسة قد تجد صعوبة فى تنمية الحدس لدى التلميذ . وهذا يرجع إلى حد بعيد لعدم خضوع الحدث للتنبؤ ولأنه خاصية شخصية إلى أقصى حد . ولكن الحدس كما يؤكد بعض العلماء جانب أساسى فى التفكير الإبداعى ، ليس فقط فى فرع الدراسة الأكاديمية الرسمية ، بل وأيضا فى الحياة اليومية . ويجب العمل على صقل القدرة الحدسية لدى التلميذ باعتبارها مصدرا أصيلا للقدرة الإبداعية . والواجب على المدرس أن يكون قادرا على التمييز بين ما لدى التلميذ من « حس باطنى بارع » وهو الحدس وبين الحيلة البارعة التى قد يستخدمها فى إخفاء الجهل . وقد يتوجب على المدرسين أن ينموا لدى أنفسهم قدرات أكبر من الحدس حتى يقفوا على الحدس لدي الآخرين .

٣ - **المعرفة العقلية :**

من المعارف ما يكتسب عن طريق العقل والتأمل الفكرى واستنتاج حقائق غير مدركة بالحواس . فالإستدلال العقلى مسلك من مسالك إكتساب المعارف والعلوم وما يرتبط بذلك الإستدلال العقلى من تحليل وتركيب وقياس واستنتاج وربط . والقرآن الكريم حافل بالأمثلة التى تحث المسلمين على إستخدام عقولهم وتفكيرهم فى الإختيار والتمييز والمفاضلة . بل وتحث المسلمين أيضا على تحكيم العقل فى الأمور التى لم يرد فيها نص دينى صريح. ولقد ارتقى الله بالإنسان بأن جعل له عقلا يميز به . وهو مطالب بأن يستخدم هذه النعمة التى أنعم الله بها عليه . والعقل مصدر هام للمعرفة التى منها نستمد أحكاما يتسق بعضها مع بعض . فمثلا نجد أن الحقائق المنطقية والرياضية هى أنواع من المعرفة التى تحتكم إلى العقل . خذ مثلا القضية القائلة بأن القولين

المتناقضين لا يمكن أن يكونا صادقين فى نفس الوقت . أو القضية القائلة بأن الخطين المتوازيين لا يلتقيان .. فهاتان القضيتان مستقلتان عن الأمثلة الواقعية وغير مستمدتين من الحواس . إنهما صحيحتان بغض النظر عن خبرتنا بهما .

وهؤلاء الذين يؤكدون أن العقل هو العامل الهام فى المعرفة يعرفون بإسم العقليين . وهم يعترفون بما تقدمه الحواس للمعرفة فى شكل حقائق مجردة وفى شكل إنطباعات منفصلة . ولكنهم يعتقدون أن الفكر يقوم بتفسير وتنظيم هذه الأجزاء الضئيلة من المعلومات فيما يمكن أن نطلق عليه إسم المعرفة الثابتة ذات القيمة .

على أن المعرفة المستفادة من خلال العقل لها حدود هامة . فهى تنحو إلى أن تكون مجردة . ذلك أنها تتناول عالم العلاقات والمعانى ولا تقدم سوى فهم ضئيل لعالم الوجود أو الأشياء . وحيث أن حياتنا منغمسة بلا مناص فى العالم الفيزيائى المادى . فإننا بحاجة إلى عون من الأنماط الأخرى من المعرفة . وأكثر من هذا فإن عملياتنا العقلية قد تكون متأثرة بالتحيزات والإهتمامات والميول التى تمنع العقل فى الغالب من أن يكون موضوعيا .

ويستخدم العقل الصرف أو البحت أو المجرد فى نطاق أضيق فى الوقت الحاضر عما كان عليه الحال فى العصور القديمة للفلسفة عندما اعتقد الإنسان أن العقل وحده هو المهيمن . ومع هذا فلا يزال هو الفيصل والقاضى فى المعرفة إذا ما أريد للمعرفة أن تكون معقولة . فهنا يجد العقل نفسه فى وضع صعب بلا ريب . ذلك لأن العقل البشرى كما يبدو يحب أن يحكم على نفسه بالفعل .. وقد حث الإسلام على إستخدام العقل والتفكير وجعلهما أساسا للمسلم الحق الذى يتقى الله حق تقاه .

٤ - المعرفة الحسية :

تعرف المعرفة التى تأتى عن طريق الحواس بالمعرفة الحسية . فنحن نشكل صورتنا عن العالم من حولنا عن طريق البصر والسمع والشم واللمس والذوق . وبذا تتكون المعرفة من أفكار تتشكل وفق وقائع تمت ملاحظاتها . ونحن نكتسب المعرفة الحسية عندما ننظر ونرى ، بينما تكتسب المعرفة عندما نتأمل الأشياء من خلال العقل .

وعلى الرغم من أننا نعتمد على حواسنا بالنسبة لمعرفتنا المتعلقة بالحياة اليومية فإن هذه الحواس تخدعنا فى بعض الأحيان ، كما هو الحال فى المثال التقليدى الخاص بالعصا التى تبدو منحنية فى الماء . ولكن يتضح أنها مستقيمة عندما نقوم بلمسها . ولقد تؤثر أيضا إنحيازاتها فى طريقة رؤيتنا. ففى بعض الأحيان نرى ما تكيفنا لرؤيته ، لا ما هو واقع بالفعل . وقد تقل دقة حواسنا أكثر فأكثر بسبب بعض العناصر كالبرد والضباب الحرارة والصوت، ومع هذا فإن للحواس دورها الخاص الذى تلعبه فى تشكيل المعرفة.

ويرتبط منهج العلم إرتباطا وثيقا بهذا الجانب بالذات من نظرية المعرفة وذلك لأن العلم الحديث تجريبى . فالنظريات أو الفروض تختبر من خلال التجارب للوقوف على أحسنها فى شرح ظاهرة معينة . ويعتمد النجاح على كثير من العوامل مثل إبعاد العناصر الغريبة أو الزائفة وجمع المعلومات بعناية والتخطيط للبحث تخطيطا سليما واختيار المناهج ، وإتجاه المجرب وقدرته . ومع هذا فخلاصة التجربة لا يتوقع منها على الإطلاق أن تبرهن أو أن تدحض أحد الفروض بطريقة قاطعة . فالتجربة قد تقف عند مجرد تقديم النتائج باعتبارها محتملة إلى حد ما . وليست المعرفة التجريبية بالضرورة أكثر أنواع المعرفة وثوقا من بين أنواع المعرفة الأخرى كما قد يزعم البعض . فهى تتخذ

مكانتها جنبا لجنب مع الأنماط الأخرى كإحدى الطرق المؤدية إلى فهم الحقيقة . ويستطيع المعلم مساعدة الطلاب على الفهم والتمييز بين الرأى والواقع وبين الإعتقاد والإيمان والمعرفة .

ويستطيع المدرس أيضا أن يناقش الطرق التى تكتسب المعرفة بواسطتها سواء عن طريق الله أو الوحى أو النقل عن السلف أو الحدس أو العقل أو الحواس أو التجريب . واليوم نجد أن المعرفة المستمدة من خلال التجريب العلمى هى أكثر المعارف ذيوعا . وهذا لا يعنى أن الطرق الأخرى خاطئة أو بلا فائدة . بل على العكس فإن المدرس يستطيع أن يظهر أن الطرق المختلفة تكمل بعضها بعضا . فالإدراك الحسى وحده سوف يوفر وقائع ومعلومات مجزأة . ولكننا بحاجة إلى العقل لكى نركب فيما بين المكتشفات التجريبية وأن نوحد فيما بينها فى نظرية أو قانون . بيد أن التفكير المنطقى اذا ما ترك يعمل وحده ، فإنه سوف يصبح خاويا من المضمون . وتعمل كل من المعرفة اللدنية والمعرفة الحدسية والمعرفة الوثقى والنقل عن السلف أحسن من الأخريات فى مواقف الحياة المختلفة . والواقع أن الحياة متباينة جدا وغير قابلة للتنبؤ بالنسبة لأى شخص بحيث لا يستطيع أن يقدم قضايا نهائية حولها. والسؤال الهام بالنسبة للمدرس هو « كم من الوقت والجهد ينبغى أن يكرس لكل من هذه الطرائق ؟. ولسوف تعتمد الإجابة إلى حد بعيد على المادة التى يقوم بتدريسها . فالمواد تختلف فى طبيعتها وبالتالى تختلف فى استخدام نوع المعرفة الموصل إليها . فالمعرفة اللدنية تكون أكثر إستخداما فى العلوم الدينية والمعرفة العقلية فى العلوم الطبيعية والرياضية .. وهكذا .

نظريات الحقيقة : [١]

هناك أربع نظريات رئيسية تتعلق بطبيعة الحقيقة هى :

١ - نظرية التماسك Coherence

٢ - نظرية التطابق Correspondence

٣ - النظرية البرجماسية Pragmatism

٤ - نظرية الشك أو الشكية Skepticism

نظرية التماسك :

تقول نظرية التماسك أو الترابط المنطقى أن الحقيقة هى مجموعة مترابطة من الأفكار وأن أى فكرة تعتبر صادقة أو حقيقية عندما ترتبط أو تتماسك مع باقى مجموعة الأفكار .ووفقا للفلسفة المثالية فإن المعانى والأفكار التى يتوصل إليها العقل تكون حقيقة وصادقة إذا هى ثبتت للتحليل والترابط المنطقى . وعلى هذا فإن المدرسة يجب أن تركز على الأفكار وأن تستهدف التربية تنمية معرفة الحقيقة والوصول إلى الحكمة بتطبيق الحقيقة وذلك لتصل فى النهاية إلى تنمية إرادة التلميذ للتحلى بالكمال والنمو الشخصى المتكامل .

نظرية التطابق :

تقوم نظرية التطابق على أساس أن الحقيقة توجد عندما تتطابق الفكرة مع الشئ الذى تصفه أو تتعلق به . أى عندما تتطابق الفكرة مع الواقع . ولذلك نجد أن الفلسفة الواقعية تؤكد ذلك وترى أن التجربة المستمدة من

---

(1) See : Callahan, s. and Clark, L. : Foundations of Education. Macmillan Publishing Co. N.Y. 1977.

الحواس تكون وصفا حقيقيا للأشياء فى الطبيعة إذا تحقق من تطابقها . وهذا يعنى أن الحقيقة يمكن إكتسابها . ولذلك تؤكد الفلسفة الواقعية بصفة عامة على أهمية المعلومات وتحصيلها فى التربية والتعليم .

النظرية البراجماسية :

تؤكد النظرية البراجماسية أن الفكرة أو الحقيقة توجد فى مترتباتها أو ما يترتب عليها وأن معنى أية فكرة يمكن إختباره . وإذا ثبتت أن للفكرة قيمة فإن الحقائق الخارجية تتفق مع الفكرة. فالحقيقة اذن هى شئ يحدث للفكرة . ومن ثم فالحقيقة تتولد ولا تكتشف كما تدعى الواقعية . ولا توجد حقيقة ثابتة أو على إطلاقها .فالحقيقة متغيرة ونسبية لأنها تتعلق بمشكلات وخبرات فردية فى بيئة متغيرة .

ويرجع تطوير النظرية البراجماسية كما ذكرنا فى مكان آخر الى التراث الأمريكى لاسيما على يد شارلز بيرس ووليم جيمس ، وعمل جون ديوى من بعدهما على تعديلها فيما عرف بالاسم الأداتية أو الذرائعية Instrumentalism التى تؤكد على النتائج الإجتماعية للفكرة التى اختبر صدقها تجريبيا . ولذلك تعرف البراجماسية أيضا بالتجريبية .وقد كان للبراجماسية تأثير كبير على التربية فى تأكيدها على الديمقراطية والفردية وحل المشكلات .

نظرية الشك أو الشكية :

تنكر النظرية الشكية إحتمال الوصول إلى الحقيقة . ذلك أن معرفتنا محصورة فى نطاق المعلومات التى نستمدها عن طريق حواسنا . ومن ثم فمن غير الممكن الوصول إلى معرفة حقيقية كاملة عن عالمنا الذي نعيش فيه . ويصر التشككيون على إستخدام الطرق العلمية فى البحث والوصول إلى

المعرفة رغم إيمانهم بأن حتى هذه المعرفة هى إحتمالية وليست يقينية .

تطبيقات نظرية المعرفة على التربية :

تعتبر المعرفة نقطة إنطلاق رئيسية للتربية . بيد أن الإختلافات الفلسفية حول نظرية المعرفة تقودنا إلى التمييز بين إتجاهين هامين وإن كانوا مختلفين. فبعض المربين يعتبر المعرفة قوة وآخرون ينظرون إليها على أنها محصلة للتفكير.

المعرفة قوة :

إن أولئك الذين يعتبرون المعرفة قوة ينظرون إلى أن الهدف الرئيسى من التربية هو تحصيل المعرفة . وأن المادة الدراسية لها قيمة فى حد ذاتها لأنها تتضمن المعرفة التي تساعد التلميذ على إكتشاف الحقيقة والتوصل إليها فى بيئته الطبيعية . كما أنها تضع الأساس للنمو الشخصى والثقافى للإنسان المثالى . ويؤمن معظم أتباع الفلسفة الجوهرية والتواترية - كما سنشير فيما بعد - بهذه النظرة إلى المعرفة .

المعرفة كمحصلة للتفكير :

يؤمن البراجماسيون الذرائعيون والتقدميون بأن المعرفة ليست إلا محصلة للتفكير . ومن ثم فإن الهدف الوحيد للتربية بالنسبة لهم هو مساعدة التلميذ على اكتساب طرائق التفكير أى كيف يفكر ؟ أما ماذا يفكر ؟ فهو تساؤل غير رئيسى للعمل التربوى فى نظرهم .. وهم يعتبرون أن التفكير يبدأ عندما يحس الفرد بمشكلة وعندها يحاول أن يعمل على حل هذه المشكلة . وتكون المعلومات والحصول عليها وسيلة لحل المشكلة إذ أن المعلومات فى حد ذاتها لا قيمة لها إلا بمقدار ما توفره من أساس لمساعدة الإنسان على التغلب

على المشكلات التى يواجهها .ولهذا ينبغى على المدرسة فى نظرهم أن تركز نشاطها بما فى ذلك المواد الدراسية على حل المشكلات .

إهتمامات التربية بالمعرفة :

من الإهتمامات الرئيسية للتربية إكتشاف المعرفة ونقلها .ولكن ليس كل ما ينخرط تحت إسم التربية يمكن أن يطلق عليه إسم « معرفة » . ومن المهم إذن بالنسبة للمدرس أن يكون قادرا على تقدير الأسس التى تبنى عليها قضايا المعرفة . ويستطيع المدرس مساعدة الطلاب علي الفهم والتمييز بين الرأى والواقع ، وبين الإعتقاد والمعرفة . ولا يترتب على الإقتناع بأن المعتقد صادق ، أن المعتقد هو فى الحقيقة صادق ما لم يقابل مستويات المعرفة المعول عليها.

ويجب أن يدرك المربى أن الدين يقدم المعرفة اللدنية . وهو يسمح بالمفاضلة بين أنماط معينة من المعرفة . ويعتبر أن مستويات الحكم على ما يكون معرفة وما لايكون إنما هى ذاتها مسائل فيها أخذ ورد باستثناء هذه المعرفة اللدنية . ويستطيع المدرس أيضا أن يناقش الطرق التى تكتسب المعرفة بواسطتها من خلال الوحى والثقة والحدث والعقل والحواس والتجريب . واليوم نجد أن المعرفة المستمدة من خلال التجريب العلمى هى أكثر المعارف تقبلا . وهذا لا يعنى أن الطرائق الأخرى خاطئة أو بلا فائدة . بل على العكس فإن المدرس يستطيع أن يظهر أن الطرق المختلفة يكمل بعضها بعضا . فالإدراك الحسى وحده سوف يوفر وقائع ومعلومات مجزأة . ولكننا بحاجة إلى العقل لكى نركب فيما بين المكتشفات التجريبية وأن نوحد فيما بينهما فى نظرية أو قانون . بيد أن التفكير المنطقى إذا ما ترك يعمل وحده ، فإنه سوف يصبح خاويا من المضمون . ولقد لخص الفيلسوف الألمانى « عمانويل كانت »

الإعتماد المتبادل بين التفكير المنطقى والإدراك الحسى فى قانون للمعرفة على النحو الآتى : « المفاهيم بغير مدركات حسية تعد خاوية ، والمدركات الحسية بغير مفاهيم تعتبر عمياء » . وقد تعمل كل من المعرفة الحدسية والمعرفة اللدنية والمعرفة الوثقى Authoritative أحسن من الآخريات فى مواقف الحياة المتباينة . والواقع أن الحياة متباينة جدا وغير قابلة للتنبؤ لأى شخص بحيث لايستطيع أن يقدم قضايا نهائية حولها . والسؤال الهام بالنسبة للمدرس هو : كم من الوقت والجهد ينبغى أن يكرس لكل من هذه الطرائق؟. ولسوف تعتمد الإجابة إلى حد بعيد على المادة التى يقوم بتدريسها . والواجب أن يعتمد على فلسفته التربوية لأن الفلسفات المتباينة تؤكد أنماطا من المعرفة متباينة . ومن ثم مناهج متباينة فى التدريس .

التربية وتنمية التفكير :

تتعلق دراسة التفكير بالمنطق لأن المنطق هو دراسة أساليب التفكير الصحيح . فهو يفحص القواعد المتعلقة بالإستدلال السليم التى تمكننا من أن نمر بنجاح من حجة إلى أخرى . وهو يرسى المعايير مثل قانون التناقض وقانون الثالث المرفوع (١) وغيرها من المعايير التى تمكننا من تقدير الإتساق الداخلى للقضايا . ونحن نسير من خلال الأمور التى سبق أن برهن عليها إلى شئ آخر أكثر ما يكون إحتمالا . فأطفال المدارس يستخدمون الإستدلال عندما يخبرون مدرسهم مثلا بأنهم عرفوا أن الدنيا قد أمطرت لأن الأرض كانت مبتلة . بيد أن استنتاجهم ليس قاطعا بدرجة كافية بحيث يجعل إستدلالهم قويا . ذلك أن

---

(١) قانون التناقض يعنى أن النقيضين لايجتمعان فى شئ واحد كأن يكون الشئ أبيض وأسود فى وقت واحد أما قانون الثالث المرفوع فهو شرط لقانون التناقض وهو يعنى ان الشئ اما موجود أو غير موجود ولا ثالث بينهما .

الأرض تكون ابتلت لأن البستانى قد أطلق خرطومه عليها. ويعتبر المنطق المنهج الذى يستخدمه الإنسان عند ممارسته للفلسفة . وهذا المنهج هو الذى يساعدنا فى تحديد القوانين أو القواعد لميدان الفلسفة . وقد كان لدراسة المنطق الفضل فى تطوير أساليب البحث العلمى ومناهجه . وهو ما يمثل إسهاما هاما من الفلسفة فى خدمة المجال العلمى كما أشرنا .

ويتحتم علي المدرس أن يتلقى بعض التدريب على المنطق . وذلك لأن من أهم مسئوليات المدرس أن يصقل فى الطلاب القدرة على التفكير بضوح ودقة . وهناك أنماط متعددة للمنطق منها المنطق الصورى أو الشكلى أو الإستنتاجى أو الإستدلالى ومنها العلمى أو الإستقرائى وغيرها . ولكن بالنسبة لأهدافنا الحاضرة ، سوف يكفى أن نلخص إثنين منها فقط . وفيما بعد سوف نتناول أهميتها فى عملية التربية .

المنطق الإستدلالى :

الإستدلال هو شكل من التفكير الذى يتحرك من قضية عامة إلى حالة خاصة بالذات . فهو يستمد مقتضيات بديهية أو زعم أو عدد من البديهيات أو المزاعم أو الفروض . ويعتبر القياس أحد أشكال التفكير الإستدلالى . وتتخذ المقدمة الكبرى فى أحد الأقيسة شكل قضية عامة مثل « كل إنسان عاقل ». فهذه قضية عامة ، لايستطيع أى شخص إنكارها . وهذه المقدمة تتبع بمقدمة أصغر تكون فى العادة أكثر تحديدا مثل « محمد إنسان » . فهذه حقيقة جزئية . ولا أحد يشك فيها . والإستنتاج الحتمى هو :«محمد عاقل». ففى التفكير الاستدلالى ، طالما أن بعض المقدمات تكون مقبولة ، فإن الإستنتاج لايكون موضعا للنزاع ، على فرض أنه استنتج بطريقة صحيحة من المقدمات . ولاتكمن قيمة الإستدلال كثيرا فى إستخلاص الإستنتاجات الجزئية من القضايا

العامة كما هو الحال فى الضرورة المنطقية التى تتبع فيها النتائج المقدمات . ففى المحادثة اليومية العادية يعتقد الناس أنهم يستخدمون القياس بطريقة سليمة . فهم يقولون أن وجهة نظرهم « منطقية » . خذ مثلا لذلك البخيل المتحمس الذى وجد ذريعته فى المنطق فى إخبار الناس بأن البخل محمود فى هذه الأيام (مقدمته الكبرى) .. فهل هذا صحيح ؟ أما المقدمة الصغرى لديه فهى أنا بخيل إذن أنا محمود .. فهل هذا صحيح ؟ وما الرأى حول منطق تلميذ الصف الرابع الذى « استخلص » أن السبب فى أن الكلب كان «كلبا» لأنه حيوان نجس . أو خذ مثالا آخر : « جميع البلاد العربية أعضاء فى الأمم المتحدة وجميع الدول الأفريقية أعضاء فى الأمم المتحدة اذن جميع البلاد العربية بلاد أفريقية » . فالخطأ هنا يكمن فى الزعم بأنه إذا ما اشتركت مجموعتان فى صفة واحدة فيجب اذن أن تكونا متطابقتين .

المنطق الإستقرائى :

يحدد المنطق الإستقرائى عادة بأنه تفكير منطقى يبدأ من جزئيات محددة وينتهى إلى استنتاج عام . فهناك جزئيات معينة ذات خصائص مشابهة توضع فى نفس الفئة. وبعد هذا تعمل التعميمات على أساس هذه الجزئيات .

وواضح أن المدرس يجب أن يأخذ حذره من ميل الطلاب إلى القفز إلى التعميمات من جزئيات غير كافية . فقد يسير الإستقراء غير الناضج على النحو التالى : هناك رجل يأكل فى الصباح البيض والخبز وفى الظهر اللحم والخبز وفى العشاء الجبن والخبز . فقد يستنتج من ذلك أن الذى أحدث الأكل هو الخبز وهذا خطأ .

المنطق وعلم النفس :

إذا كان المنطق هو دراسة التفكير السليم ، ألا يشكل هذا جزءا من علم النفس ؟ ليس بالضبط ذلك . لأنه بينما يتعرض علم النفس لعملية التفكير كما يحدث بالفعل ، فإن المنطق يدرس مضمون التفكير ، أو بتعبير أدق يدرس أنماط القضايا التى يصب فيها هذا المضمون . فالمنطق إذن يتعرض لما تؤكده قضايانا . ولكن كيف يفكر أى فرد بالفعل عندما يقرر أن هذه القضايا لاترتبط بالمنطق ؟ إن تخوفنا من القياس مثلا قد يدرس كحدث سيكولوجى ، لأنه عمل صادر عن التفكير . ومع هذا فإن القياس الذى نفهمه ليس فى حد ذاته حدثا سيكلوجيا وإنما هو خلافا لذلك علاقة بين أشكال قضايا ثلاث .

وعلى هذا يكون أحد الإستدلالات صحيحا أم غير صحيح باعتماده على ما استنتج . وليس على العمليات العقلية الفعلية التى ينبغى أن تحدث اذا ما أريد عمل هذا الإستدلال . فإذا ما استنتجت أنه نظرا لأن أحد الخريجين قد تلقى دراسة تمهيدية فى فلسفة التربية ، فإنه يعرف أشياء معينة عن فلسفة جون ديوى ، إذن يكون إستدلالى صحيحا أو زائفا بغض النظر عن الأحداث العصبية الفسيولوجية وبغض النظر عن الصور العقلية وما إلى ذلك مما يشكل عملية الإستدلال فى مقابل محتوى الإستدلال .

ومع هذا فعلى الرغم من أن صحة الإستدلال لا تتأثر بالحالة النفسية للشخص الذى يقوم بالإستدلال ، فإن الشخص مع هذا يجب أن يكون لديه الباعث علي التفكير منطقيا . أعنى أنه ينبغى أن يكون متكيفا نفسيا بحيث يرغب فى عمل إستدلالات سليمة وأن يعرف كيف يعملها . وبذا فمنذ البداية إذا ما كافأ المدرس تلميذا لأنه يفكر منطقيا ، فإن التلميذ يستمر فى التفكير

منطقيا بقصد الحصول على المكافأة . على أن التلميذ يدرك تدريجيا أن هذه الطريقة ترضيه لا لأنها تأتى عليه بالمكافأة ، بل أيضا لأنها منطقية . وبتعبير آخر فإن عادة التفكير منطقيا يمكن أن تتحقق بوسائل سيكلوجية مثل التعزيز الإيجابى والتعزيز السلبي . ولكن سواء كان أى استدلال بالذات سليما أم غير سليم ، فإن هذا يعتمد على العلاقات بين الفروض أو المقدمات التى سيق فيها هذا الإستدلال .

المنطق والتربية :

من الأمور التى لايمكن إنكارها أن تعليم الطالب كيف يفكر ويستنبط منطقيا هى مهمة صعبة . والواقع أن كثيرا من الناس الذين لا « يفكرون بالمنطق » يخضعون لا شعوريا لانفعالتهم . ولا شك فى أن العوامل الضاغطة بالمجتمع المعاصر قوية لدرجة أن المتعلم غالبا ما يجد صعوبة فى تحقيق التوافق مع الفكر غير الإنفعالى وغير المتحيز وتبادل الأفكار فى المدرسة. وغالبا ما تغض المدرسة والأسرة نظرهما عن الموضوعية ذاتها التى ترمى إليها المدرسة .

والواقع أن المنطق هام للمدرسين لأسباب كثيرة . مثلا لايمكن تعليم شئ أو تعلمه بغير لغة واللغة ترتبط إرتباطا وثيقا بالمنطق . ولكن اللغة قد تعوق التفكير المنطقى عند استخدامها إنفعاليا. ونحن فى كثير من الأحيان نستجيب لإحدى الأفكار إما سلبيا وإما إيجابيا تبعا للغة التى تعرض من خلالها . فمن المعروف أن للغة وظائف مختلفة منها الوظيفة الإنفعالية والوظيفة الوجدانية والوظيفة الرمزية . وتتناول الوظيفتان الأوليان مشاعر الشخص وتفاعلاته الذاتية الشخصية ، بينما تشير الثالثة الى التبادل الفعلى للأفكار. وللوظائف الثلاث إستخداماتها المناسبة فى حياتنا.والشئ المهم هو أن

نعرف نوع المهمة التى نطالب اللغة بأن تضطلع بها كلما استخدمناها . والمعلم يستطيع أن ينمى لدى التلميذ الجوانب الوظيفية المختلفة للغة . ففى دروس الدين والأدب والفنون تبرز الجوانب الإنفعالية والوجدانية للغة . وفى دروس الرياضيات والعلوم الطبيعية تبرز الجوانب الرمزية الموضوعية المنطقية للغة .

ويجب على المتعلم أن يميز بين موضوع الدرس الذى يقوم بتعلمه ، وبين مشاعره الوجدانية الذاتية تجاهه . ويجب أن يبنى أحكامه التى يتوصل إليها على أساس من الموضوعية وعدم التحيز. إن الإستجابات الإنفعالية حقيقية، لكن يجب أن تكون فى حدود الإستخدامات الخاصة بها . وهى تصبح أكثر وثوقا إذا ما قامت على أساس من التفكير المنطقى .

ويحتل المنطق صميم العملية التعليمية . فتدريس موضوع أو حل إحدى المشكلات يتطلب خطوات معينة . ولكى تكون هذه الخطوات صحيحة على المعلم أن يعرف الخطوات المنطقية التى يجب إتخاذها . وعليه أن يرسم خطة لعمله بطريقة منظمة بقدر الإمكان بحيث تصدر كل نقطة عن نقطة أخرى وتؤدى إلى غيرها . ويجب أن يوضح لتلاميذه سلسلة الأسباب والأفكار الكامنة وراء الخطوات المختلفة التى تصل إلى النتائج بواسطتها . فحفظ جدول الضرب مثلا لا يؤدى إلى تعلم ذى بال ما لم يفهم التلميذ البناء المنطقى لذلك الجدول . وفى عملية التدريس يقوم المدرس بالتعريف والتفسير والشرح والبرهنة والتقويم .وهذه عمليات منطقية يجب أن يكون المدرس ملما بها إذا ما أراد أن يقوم بتدريس طلبته بأكبر قدر من التفهم . والواقع أن النظرية التربوية وممارستها تحتاج إلى وضوح التصور وإلى الدقة العقلية البالغة وإلى الدقة فى إستخدام الألفاظ . وهو ما تستطيع المعرفة بالفلسفة التحليلية تقديمه. لأن هذه الفلسفة كما سيتضح من عرضنا لها تقوم على التحليل اللغوى والمنطقى .

- إن السؤال الذي يثار كثيرا فى التربية هو : أيهما أكثر منطقية : تنظيم وترتيب المواد الدراسية على أساس منطقى أم على أساس سيكلوجى ؟ . أى هل نقدم المضمون على أساس تنظيم موضوعى لمادة المقرر تبعا لمرحلة النمو التى وصل إليها المتعلم أم هل يجب أن تدرس هذه المواد فى أى وقت عندما يكون المتعلم مستعدا لها (ترتيب سيكلوجى) .

إن تقديم مادة المقرر بطريقة منطقية إنما يقوم على النظرية القائلة بأن الترتيب المنطقى والوضوح يوجدان معا بالفعل . فمثلا نجد أن الموضوعات المختلفة للجبر مرتبة منطقيا. ويجب أن نعرف أجزاء معينة منها قبل أن نكون قادرين على فهم أجزاء أخرى . وكذلك لانستطيع أن نفهم عمليات معينة فى الفيزياء إلا بعد معرفة مبادئ الجبر .

وينافح أنصار هذه النظرية بأن الطالب إذا ما تمكن من التعليم بهذه الطريقة فإنه سوف يفكر منطقيا بطريقة تلقائية حسنة . والمتطرفون من أولئك الأنصار يرفضون أية عناصر سيكلوجية تتدخل في المنطق الداخلى المزعوم للمادة الدراسية . وهم يؤكدون بالبرهان أن من الأهداف الرئيسية لتعلم المادة الدراسية هو ترتيب العقل الذى يكون فى حالة من عدم التنظيم قبل أن يتلقاها. وهم يسألون كيف نستطيع أن نسمح لعقل غير مدرب بأن يفرض ما يجب أن يكون عليه تنظيم مادة الموضوع ؟ .

ويؤكد التقليديون كقاعدة عامة العرض المنطقى للمادة الدراسية . والبعض منهم يؤكدون أهمية المادة الدراسية بغض النظر عن خبرات المتعلم . ومن المهم فى نظرهم أن تؤدى إحدى النقاط بوضوح فى إحدى المواد إلى نقطة أخرى . ولايمكن ترك الإنسجام والوضوح للمادة الدراسية لمجرد الصدفة .

وثمة آخرون أولوا إهتمامهم إلى الإتساق الداخلى للأفكار ، مؤكدين الوحدة الداخلية وشمول المادة الدراسية باعتبارهما الاساس فى الترتيب المنطقى .

ومن جهة أخرى فإن الترتيب السيكلوجى يربط المادة الدراسية بأهداف الطالب واهتماماته وخبراته . فالتعلم لايبدأ بتقديم المادة الدراسية المنظمة بل يبدأ بخبرة المتعلم . وبفضل معالجة المدرس البارعة والدقيقة ، فإن عملية التعلم تبدأ بالمتعلم ، وتستحث إهتمامه وتجابه قواه التأملية بالتحديات والمشكلات وتشبع حبه للإستطلاع فيتفاعل الطالب مع المادة الدراسية تفاعلا إيجابيا .

وفى نظر بعض الفلاسفة لايتصارع الترتيب المنطقى والترتيب السيكلوجى بل يسيران جنبا لجنب . فجون ديوى مثلا يعتقد أنهما يتمتعان بعلاقة الوسيلة والغاية . فهما يرتبطان باعتبار أن أحدهما البداية والثانى النهاية . أو هما المرحلتان الأخيرتان لنفس عملية التعلم . وهو يطابق بين « العملية والنتيجة » وبين « الجانب السيكولوجى والمنطقى » على التوالى . وهو يقول إن العملية السيكلوجية هى الوسيلة التى تصل بنا إلى فهم المادة الدراسية فى شكلها المنطقى . أما النتيجة فهى المثل الأعلى أمام المتعلم لبلوغها ، وليست مجرد نقطة يستطيع أن يبدأ منها . وبذا فإن عملية التعلم هى النمو المطرد للخبرات السابقة فى شكل أكثر إكتمالا وثراء وأكثر تنظيما .

أما بالنسبة لاستخدام المنطق إستخداما سليما فى الممارسة التربوية فإن ديوى ينتهى إلى إبراز أهميته فى الجوانب التالية :

١ - وضوح التفكير .

٢ - إتساق التفكير والقدرة على الإقناع .

٣ - الكفاية الفعلية والوثوق فى المطالب المعرفية .

٤ - موضوعية مطالب المعرفة .
٥ - عقلانية الأخلاق والسلوك الهادف .

القيم ونظرياتها (مدخل أكسيولوجى) :

تهتم الفلسفة بموضوع القيم وتدرس طبيعتها وأصلها ودوامها. ويطلق على العلم الذى يتناول هذه المواضيع اسم « الأكسيولوجيا » . ويعتبر علم الجمال وعلم الأخلاق فرعا من هذا العلم . وتعتبر القيم معايير للحكم على السلوك . كما يقصد بالقيم المعايير التى توجه سلوك الفرد وإستجابته للمواقف المختلفة .

وهناك أنواع مختلفة من القيم . منها القيم المادية التى تساعد الإنسان على الوجود المادى كالأكل واللبس والسكن والمال .ومنها القيم الإجتماعية التى تنشأ من حاجة الإنسان إلى الإعتماد المتبادل على غيره من أفراد المجتمع. فالأبوة والأمومة والقرابة والصداقة والزمالة والعمل كلها قيم إجتماعية من حيث أنها تقدم الرعاية والحب والعطف والفهم والإشباع النفسى والإجتماعى الذى يحتاج إليه الفرد . ومنها القيم العقلانية التى تنشأ نتيجة الحاجة للمعرفة . فالعلم والمعرفة كلاهما قيمة فى ذاته . وهناك القيم الأخلاقية التى تفرضها معايير الصواب والخطأ فى المجتمع . وهناك القيم الجمالية التى تحددها طبيعة العلاقات بين العناصر المادية أو المعنوية على أساس من التناظر أو التناقض أو التناسب أو الإتساق . وأخيرا وليس آخرا هناك القيم الدينية التى تتعلق بطبيعة الحق والخير والجمال .

وهذا التصنيف لأنواع القيم لا يعنى بالضرورة أنها منفصلة عن بعضها أو أن كل نوع قائم بذاته . وإنما التصنيف يسهل المعالجة العلمية مع التسليم

بتداخل هذه القيم وترابطها معا. فالقيم الدينية لها أبعاد مادية ونفسية وإجتماعية وأخلاقية وجمالية . والقيم الأخلاقية والجمالية هى أيضا قيم إجتماعية .

مصادر القيم :

هناك اتجاهات مختلف حول تحديد مصدر القيم فى الثقافات المختلفة .

فبعضهم يقول إن مصدرها الفرد وهى فكرة قديمة ترجع إلى جماعة السفسطائيين فى المجتمع الإغريقى . فقد قالوا بأن الإنسان هو مقياس كل شئ . وهو الذى يحدد ما هو صواب وخطأ وماهو جميل وقبيح . والإنسان هو الذى جعل لأى قيمة معنى بقبوله لها والتزامه بها . ولهذا يجب أن تكون القيم محققة لرغبات الفرد وإهتمامته .

وآخرون يقولون إن المجتمع مصدر القيم فهو الذى يخلقها ويحافظ عليها وعلي الأفراد أن يلتزموا بها طالما أن جماعتهم ارتضوها لأنفسهم .

ووجهة نظر ثالثة تقول بأن مصدر القيم هو القانون الطبيعى الذى يتمشى مع طبيعة الأشياء ويتفق مع العقل . فالحق حق والعدل عدل لأن الحياة لاتستقيم إلا بهما . والحلو حلو بصرف النظر عن ذى الفم المريض الذى يجد مرا به الماء الزلال . والجميل جميل بصرف النظر عمن لايرى فى الورود إلا الشوك ويعمى أن يرى فوقها الندى إكليلا . وبالنسبة لثقافتنا الإسلامية فإن الدين هو مصدر كل القيم لأنه دستور المسلمين الجامع الشامل حتى بالنسبة للقيم التى تتطلبها حياتنا المتجددة . وسيأتى تفصيل الكلام عن ذلك .

نظريات القيم :

هناك نظريات وأنماط مختلفة للقيم . وهى منطقيا جزء من المدارس المعترف بها فى الفلسفة . ودراسة القيم كقاعدة عامة تتركز حول ثلاثة موضوعات رئيسية :

١ - هل القيم ذاتية أم موضوعية بمعنى هل هى شخصية أم غير شخصية ؟.

٢ - هل القيم متغيرة أم ثابتة ومطلقة وجوهرية أم نفعية وسلية ؟.

٣ - هل هناك تدرجات فى القيم ؟.

ا - هل القيم ذاتية أم موضوعية ؟

إن القيم الموضوعية قائمة بغض النظر عن أحاسيس الإنسان الشخصية ورغباته . فهى واسعة إلى أبعد حد فى طبيعتها . وقد ينظر إليها كحقائق مستمدة من طبيعة الكون وخالقه . فالحق والخير والجمال حقائق ربانية مطلقة وتحظى بقيمة داخلية فى حد ذاتها . وهذه الحقائق الموضوعية لها قيمتها الخاصة بها سواء رغبنا أم لن نرغب . فالخير قيمة ونحن نفعل الخير من أجل فعله . وليس من الضرورى أن نرغب فى فعله . وفى أى نظرية موضوعية تتعلق بالفن مثلا نقول إن الجمال يكمن فى الموضوع . فجمال الوردة على سبيل المثال هو صفة مستقلة عن حكم المشاهد لها . وهكذا تكون القيم الموضوعية عامة بالنسبة لجميع الناس . وهى تستدعى التقدير من جانبنا بغض النظر عن رغباتنا الشخصية . وفى ضوء هذا فإن التربية أو التعليم قيمة موضوعية . فهما « خير » فى حد ذاتهما بصرف النظر عن العائد المادى أو الكسب الشخصى .

أما القيم الذاتية فهى نسبية فى ضوء الرغبة الشخصية التى تضفى قيمة على الشئ موضع الإعتبار. فمعنى تقدير شئ أننا نرغب فيه.ونحن نعتقد

أنه حسن لأننا ببساطة نرغب فيه .والقيم الذاتية من صنع الإنسان وتختلف تبعا للإنسان وللظروف . ويشار إلى بعض القيم الذاتية بأنها وسلية أو نفعية لأنها أدوات أو وسائل تستخدم للحصول على إشباع رغبات معينة . فالتلميذ قد يساعد رفقاءه فى الواجب المنزلى حتى يحظى بتأييدهم ، أو يذاكر باجتهاد حتى يرضى والديه أو يستطيع أن يحصل على وظيفة ذات دخل كبير أو أن يصبح عالما .

٢ - هل القيم متغيرة أم ثابتة ؟

تعتبر القيم إما مطلقة وأزلية ، وإما متباينة ومتغيرة . والقيم المطلقة ثابتة . أى أنها مستمدة من طبيعة الكون وهى إنعكاس للحقيقة ذاتها . وهى لا تتغير من جيل لجيل أو من مجتمع إلى مجتمع . ولكنها فى جوهرها تظل ثابتة فى كل زمان . فما هو خطأ بالنسبة لنا اليوم كان خطأ أيضا لأسلافنا منذ ألف سنة مضت . فقد بين الله لنا طريق الخير وطريق الشر وبين لنا النفع والضرر وأقام ذلك كله على قيم إنسانية خالدة .

أما القيم المتغيرة فيرجح أنها إستجابات لحاجات الإنسان المباشرة . وهى خلافا للقيم المطلقة تنشأ من خبرات الإنسان اليومية . وهى نسبية وشخصية معا. وهى بوجه عام إجتماعية أكثر منها فردية . ويتوصل إليها بطريقة تجريبية . وتختبر على الملأ بقصد حصولها على التأييد من مجموعة متبصرة بها. ويكون الإنسان لنفسه هذه القيم وفقا لمعاييره التى يشكلها بنفسه والتى تأخذ صورتها وانطباعتها لديه من التفاعل الإجتماعى . فهناك الإنسان الذي تحركه الأنانية وهناك آخر يفضل الإيثار . وهذا يؤكد أهمية التربية الصحيحة .

٣ - هل هناك تدرج فى القيم ؟

سواء أكان الشخص معتقدا فى التدرج الثابت للقيم أم لا فإن ذلك يتوقف على فلسفته العامة . وبعض الفلاسفة يلتزمون ببناء للقيم شبه ثابت . وهو نظام يمتدح الأشياء المعنوية المتعلقة بالروح أكثر من تلك الأشياء المادية المتعلقة بالمادة . فهم يضعون القيم الدينية فى مكانة عالية لأن تلك القيم تساعد الإنسان على أن يصبح فى نطاق النظام الربانى . وهناك فلاسفةآخرون يتفقون على أن بعض القيم أكثر أهمية من غيرها . ولكنهم يجعلون القيم التجريبية فى مكان أعلى لأنها تساعدنا على التوافق مع الحقيقة المادية. وهم يقدرون العلوم الفيزيائية والرياضية لأنها تكشف عن وقائع معينة تتعلق بالكون تتأتى عنها القيم التجريبية . على أن هناك فلاسفة آخرون يرفضون إقامة تدرج أو سلسلة من القيم . فبالنسبة لهم يكون لأحد المناشط نفس القيمة لنشاط آخر طالما أنه يشبع حاجة ملحة وطالما أنه يشتمل على قيمة نفعية . ويؤكد هؤلاء الفلاسفة على العملية Process أكثر من تأكيدهم على الغاية . وهم حساسون للقيم التى يقدرها المجتمع . وهم يعتقدون أن القيم سواء كانت فى الماضى أم فى الحاضر لا تعدو أن تكون وسلية تستهدف إقامة قيم أفضل أو تعزيزها .

وموضوع القيم طويل وملتو وبخاصة فى أيامنا هذه التى تكافح فيها البشرية من أجل وحدة الجنس البشرى وتقاربه. وإذا استطعنا التقريب بين كل الشعوب فإننا سوف نكون بهذا سائرين عبر طريق طويل ينحو إلى وضع أساس للتفاهم الدولى . وسواء أكان الرأى الشائع يقول إن الشرق شرق والغرب غرب ولن يلتقيا لانفصال بعضهما عن بعض فيما يتعلق بالقيم الإجتماعية والخلقية ، فمما لاشك فيه أن مادية الغرب تحتاج إلى روحانية الشرق . وهذا يؤكد

ضرورة تكامل القيم وتضافرها بين شعوب العالم كافة فى الشرق والغرب على السواء . ويجب أن يستقر ذلك فى عقول أبنائنا الذين نربيهم .

نظريات القيم والتربية :

تدخل نظرية القيم فى كل نشاط تعليمى وتؤثر فيه . فعند اختيار الأهداف التعليمية يضع مخطط البرنامج نصب عينية نوعية القيم التى يسعى لتحقيقها . والجدير بالذكر أن محتويات البرنامج التعليمى فى أى مجتمع تؤخذ من فكرتنا واعتقادنا بما هو نافع فى العلم . ويتم اختيار المناهج والوسائل والمواد الدراسية من قبل الأساتذة والمربين بالنظر إلى مدى تحقيقها للقيم المنشودة .

ويمكننا أن نقسم الآراء والمفاهيم المحيطة بطبيعة القيم وعلاقتها بالتربية إلى قسمين يشكلان نظريتين رئيسيتين :

١ - **النظرية الأولى** يؤكد أصحابها بأن القيم جوهرية ومطلقة ودائمة . ومرتبة تدريجيا من أعلى إلى أسفل . وتكون القيم العليا منها مكتشفة بطريق العقل الإنسانى .

٢ - **النظرية الثانية** تعتبر جميع القيم « نفعية » وسلية بطبيعتها . وهذا يعنى أن القيم تقوم على النفع والفائدة للإنسان فى حياته . وهى لهذا متغيرة لتغير أحوال الناس عبر الزمان والمكان .

ا - نظرية القيم باعتبارها جوهرية :

ترتبط هذه النظرية بالفلسفة المثالية بصورة رئيسية . وسنحاول النظر إلى هذه النظرية فى ارتباطها بالأهداف التعليمية والمناهج وطريقة التعليم ودور المدرسة في المجتمع .

أما بالنسبة للأهداف التعليمية فمادامت القيم جوهرية فلابد أن تتواجد فى طبيعة الإنسان . ويكون هدف المدرسة حينئذ تزويد الطالب بالمعرفة الأساسية التى تمكنه من حياة روحية وطبيعية ناجحة . ولتحقيق هذا الهدف لابد من إعطاء أولوية كبيرة لتنمية القوى الفكرية الكامنة لدى التلميذ . وعلى المربين التأكيد على أهمية تنمية كل من العقل والإرادة . وعندما تنمى الإرادة كما يجب عندها تنمو القدرة على السيطرة على العواطف حسب هذه النظرية .

أما بالنسبة للمنهج التعليمى فلابد أن يحتوى المنهج على مواد دراسية تساعد فى التنمية الفكرية للطالب . ولأن الدراسة الإنسانية تحتوى على خلاصة الحكمة الخاصة بالإنسان المتحضر فيجب أن تأخذ منزلة رفيعة ضمن المنهج المدرسى . ومع هذا لا ينبغى أن نهمل الرياضيات والعلوم الطبيعية لأنها على الرغم من قلة أهميتها النسبية كمواضيع تخدم هدفا نافعا فإنها تساعد على تهيئة الفرد للمجالات العلمية فى الحياة لاسيما وأن التدريب المهنى يصبح مهما بعد أن يكمل الفرد تعليمه الأساسى بالدرجة الأولى .

وأما بالنسبة لطريقة التعليم فينبغى أن تعطى الدروس بطريقة واقعية ملموسة ما أمكن . أى ينبغى على المدرس أن يزود تلاميذه بأكبر قدر ممكن من التجارب الواقعية الملموسة مع اتباعه لمبادئ سيكولوجية التعلم . ويجب أن تكون الحقائق مرتبة ومتدرجة من السهل إلى الصعب .

ويتوقع من التلميذ أن يفهم الدرس ويذاكره ويتدرب على مجموعة من الأمثلة وأن يشرح ويوضح ويقارن ويناقش . ويجب تشجيع عادات التعليم بما فيها من تركيز وحفظ ، ونظرا لطبيعة الإنسان المقلدة ينبغى على المدرس أن

يزود التلميذ بالفرص التى تمكنه من مناقشة الأعمال المرتبطة بالقيم والفضيلة والحياة .

وأما بالنسبة لدور المدرسة فى المجتمع فيدعى الفريق القائل بأن القيم جوهرية بأن على المدرسة أن تفهم المعرفة المتراكمة وأن تنقلها إلى الأجيال القادمة بما فى ذلك الحكمة وتقاليد المجتمع . وليس من وظيفة المدرسة أن تغير المجتمع . بل عليها لكى تؤدى دورها أن تعلم الأفراد الحياة ضمن إطار القيم الهامة والسائدة فى المجتمع . كما يستحسن أن تبقى المدرسة بعيدة عن السياسة . فمهمتها تكمن فى تعليم وتثقيف التلاميذ . وهى ليست المؤسسة الوحيدة فى المجتمع . بل هناك مؤسسات أخرى تلعب دورها فى مجال التعليم والتثقيف .

٢ - نظرية القيم النفعية أو الوسلية :

يختلف هذا الفريق فى رأيه حول القيم عن الفريق السابق . وسوف نعرض لطبيعة الأهداف التعليمية والمناهج والتعليم ودور المدرسة فى المجتمع من وجهة نظرهم . وترتبط هذه النظرية بالفلسفة البراجماسية والتقدمية . ويطلق على أصحاب هذه النظرية بالمربين التقدميين الذين يحكمون على القيم بالنظر إلى نتائجها الإجتماعية . فالقيم تتحدد بالتغير الطارئ على المجتمع . إذن هى غير ثابتة . ويرتكز السلوك الأخلاقى على العرف والتقاليد . وبالتالى فهى تتغير بتغير المجتمع نفسه . والجدير بالذكر أن السلوك يحكم عليه بالنظر إلى التقاليد إذ ليس هناك مقياس مطلق لما هو صواب أو خطأ أو جيد أو سئ. وما يبدو نافعا ومتمشيا مع المجتمع يعتبر جيدا أو ذا قيمة مادام يؤدى هدفا معينا. وكل ما هو غير نافع يصبح غير ذى قيمة .

ومن حيث الأهداف التعليمية يكون هدف المدرسة الرئيسى هو تعليم التلاميذ كيفية التفكير لكى يتمكنوا من اتخاذ القرارات التى تجعلهم يواجهون مشاكل الحياة . وعليه ينبغى أن تنظم خبرات التلاميذ التعليمية فى ضوء هذا الهدف .

وبالنسبة للمنهج التعليمى تكمن الفائدة عندما يقوم الأفراد بحل مشاكلهم الناجمة عن حاجاتهم ومتطلباتهم . ولا يعتبر حل المشكلة نهاية فى حد ذاته . بل وسيلة لتعليم التلاميذ كيف يفكرون بوضوح . وتعليمهم كيفية التفكير لايعد نهاية قصوى لأنه وسيلة تمكن الفرد من العيش بمعقولية وذكاء وتدبير .

والحقيقة أن التعليم لايعرف نهاية ولا حدا مادام يعتبر نظاما حيا فعالا. بل هو الحياة بحد ذاتها . وبالتالى ينبغى على المنهج الدراسى أن يمثل الحياة أيضا ولا يقتصر على الدراسة الأكاديمية . لذلك يجب أن يتوزع الإهتمام على المشكلة والتلميذ والخبرة والمشاركة الفعالة والتقويم والنقد وتنمية القدرة على إتخاذ القرارات والمشاركة فى المشروعات العامة .

وبالنسبة لطريقة التعليم فإن الإهتمام ينصب فى المجال التعليمى على التدريب على حل المشكلات.ولكى يتم هذا ينبغى على التلميذ - لكى يتعلم - أن يكون له دور فعال ونشط فى اختيار نشاطاته وممارستها وتقييمها فى سبيل الوصول إلى حل للمشكلة . ولذلك يجب ألا يفرض المدرس الحلول على تلاميذه أو يفرض مقياسا معينا من السلوك لأن المقاييس تنبع من الوضع الإجتماعى ومن تقييم الفرد لسلوكه .

وبالنسبة لدور المدرسة فى المجتمع فإن المدرسة حسب وجهة النظر الوسلية تعكس المشاكل الإجتماعية . وعليه يجب أن تؤكد على عملية التعايش الإجتماعى وأن تلعب دورا فعالا فى تطوير أوضاع المجتمع سواء من داخل حجرات الدراسة أو من خارجها . كما يجب عليها أن توجه المشاكل التى يواجهها المجتمع . وباختصار لا ينبغى على المدرسة أن تكون برجا عاجيا بل عليها أن تهتم بالشئون العامة للمجتمع .

القيم الخلقية :

إن إصصلاح الأخلاق يعنى السلوك والصفات سواء أخلاقية أو لا أخلاقية أى السلوك المقبول أو غير المقبول . وهذا يعتمد على فكرة المعيار الإجتماعى . فنحن إذا تحدثنا عن السلوك الأخلاقى من حيث كونه مقبولا أو غير مقبول فإننا نفكر فيما هو « مقبول أو غير مقبول » من المجتمع .

وتعرف المعاجم العربية « الخلق » بأنه الطبع والسجية ، ويقول أبو حامد الغزالى : « يقال فلان حسن الخلق والتخلق » ،أى حسن الظاهر والباطن. وإذا كانت الأخلاق تتصل بالطبع فإنه يمكن التمييز بين الخلق والتخلق . كما يمكن التمييز بين الطبع والتطبع . والأول مطبوع والثانى مصنوع . ويعنى كون الخلق مطبوعا صفته الأصلية الفطرية التى فطره الله عليها ، أما التطبع فيقصد به ما يدخل على الطبع من صقل وتهذيب وتعديل أو توجيه .

وتتعلق الأخلاق بالدراسة الفلسفية للقيم الخلقية والسلوك الخلقى. وهى تتناول أسئلة مثل : ما الحياة الخيرة بالنسبة لجميع الناس ؟ وما السلوك الواجب علينا اتباعه ؟ وهى تهتم بتقديم القيم الصحيحة باعتبارها الأساس

للتصرفات الصحيحة . وهذه القيم أو المبادئ تظهر أو تحكم على سلوك الشخص .

ولقد حدد المجتمع أشكالا أو أنماطا تقاس على أساسها إتجاهات مختلفة للسلوك وتحدد مدى كونها مقبولة أو غير مقبولة . فعندما يبنى المجتمع أنظمته عن السلوك الجيد والسلوك السئ فهو يضع أحكاما لهذا السلوك ويقرر أن بعض أشكال هذا السلوك مقبولة إجتماعيا أى لصالح المجتمع أكثر من غيرها . والمجتمع لايجعل هذه الأحكام إجبارية إلا إذا كان يقرها ويعتنقها . ومثال ذلك : أن مجتمعا ما قد يعرف الإختلاط غير المنظم بأنه سلوك لا أخلاقى . وهذا التعريف يقوم على أساس « الحكم فى القيم » أى أن هذا الإختلاط غير المنظم ليس فى مصلحة المجتمع . أما القيمة التى بنى عليها هذا الحكم فهى تسمى العفة أو الإحتشام. ولهذا فالمجتمع الذى يتمسك بهذه القيمة لا يسمح بالإختلاط غير المنظم كما هو الحال فى مجتمعاتنا الإسلامية .

إن القيم التى يعتنقها المجتمع وعلى ضوئها يصدر أحكامه ينتج عنها تكوين القواعد الأخلاقية أو كما تسمى أحيانا « النظام الأخلاقى » . وهذا النظام ملزم . بمعنى أن السلوك لابد وأن يكون فى إطاره . والخروج عن هذا الإطار له تبعاته على الفرد ويؤدى به إلى العقوبة الجسمية أو المادية أو الأدبية. أما قواعد الأداب والسلوك فإن عقوبتها الرفض أو النبذ الإجتماعى. أى تعريض فاعله للشعور بالخجل أو تأنيب الضمير .

إن قواعد الآداب يمكن أن تكون مطلقة كما هو الحال فى الديانات السماوية . ومن أمثلتها الحلال والحرام فى الإسلام وما يترتب عليها من

الصواب والخطأ فى السلوك . ومن أمثلتها عند غير المسلمين الوصايا العشر . وهى الوصايا الملزمة التى قال موسى إن الله قد أعطاه إياها . وهكذا نجد أن هناك صلة ليس فقط بين القواعد المطلقة وآداب السلوك بل أيضا بين الدين وآداب السلوك .

وعندما يرتبط النظام الخلقى إرتباطا مباشرا بأحد الأديان كما هو الحال بالنسبة لأبناء الأمة الإسلامية فإنه يميل إلى أن يكون مطلقا ومكونا من قواعد ثابتة للسلوك معترف بها يتوقع من الناس أن يتبعوها . وهناك النظم الخلقية التى تنحو إلى أن تكون علمانية وطبيعية ونسبية . وعلى الرغم من أن النظم الخلقية للعالم الغربى تستمد أصولها إلى حد بعيد من المسيحية وقد تأثرت بها ، فإنها تعتمد فى ترسيخ جذورها غالبا على أسس غير الأسس الدينية . وهو فرق رئيسى بين التربية المسيحية والتربية الإسلامية . ولقد ترتب على فصل الكنيسة عن الدولة فى أمريكا وغيرها إلى رفض تدريس الدين بالمدارس العامة . وهو وضع يلقى معارضة . كما انتقدت المدارس الأمريكية بأنها تعلم الالحاد . وهذا الأمر غير وارد بالنسبة للتربية الإسلامية . لأن الإسلام دين ودولة ويمتزجان معا إمتزاجا عضويا .

الحتمية الأخلاقية :

يذهب بعض الفلاسفة إلى القول بأن المزاج والطبع ثابت يولد مع الإنسان ولا يمكن تبديله . فكما أننا لانستطيع أن نغير الصورة الجسمية من القبح إلى الجمال أو العكس فكذلك لانستطيع تغيير الصورة الخلقية التى فطر عليها الإنسان . ويقول الفيلسوف الألمانى شوبنهاور فى هذا المعنى : « يولد الناس أخيارا أو أشرارا ، كما يولد الحمل وديعا والنمر مفترسا. وليس لعلم الأخلاق إلا أن يصف سيرة الناس وعاداتهم كما يصف التاريخ الطبيعى الحيوان » .

وهذا الكلام لشوبنهاور يمكن أن تثار ضده إعتراضات قوية على أساس أن علم الأخلاق يتسع لأكثر من الوصف ليشمل أيضا طرائق التطبع والتخلق . لأن كثيرا من أخلاقنا مكتسبة ويمكن تعديلها وإلا فما قيمة الأنبياء والرسل والمصلحين وما قيمة الشرائع والأديان والتربية . كما أن الإنسان يولد بطبيعة محايدة لا هى خيرة ولا هى شريرة كما أشرنا .

ويتفق مع شوبنهاور فى حتميته الأخلاقية مع الفيلسوف الفرنسى « ليفى برول » الذى يقول فى هذا المعنى : « إن ميولنا الحسنة والسيئة التى نجئ بها إلى هذا العالم عند ولادتنا هى طبيعتنا . فكيف نكون مسئولين عن طبيعة هى ليست من عملنا أو على الأقل ليست من عملنا الشعورى الإختيارى » . وقد سبق لنا أن رفضنا فكرة الحتمية الأخلاقية كما سبق أن رفضنا الحتمية الثقافية فى مكان آخر . فرفض الحتمية الثقافية يتضمن بالضرورة رفض الحتمية الأخلاقية على إطلاقهما بهذا المعنى . بيد أن هناك تفسيرا آخر للحتمية الأخلاقية يقدمه لنا هنرى برجسون الذى يعتبر من أعظم فلاسفة النصف الأول من القرن العشرين إن لم يكن أعظمهم على الإطلاق . وقد كان برجسون إنسانيا يسعى لوحدة الفكر والمثل فى صورتهما الإنسانية الرائعة التى لاتحدها حدود أو نهاية .

يقول برجسون إننا نخضع فى سلوكنا لآراء آبائنا ومعلمينا . ثم يتساءل عما إذا كان هذا الخضوع يأتى من مجرد كونهم آباء أو معلمين أم أنه يأتى من كونهم يمثلون سلطة نشعر جميعا بوطأتها ونستطيع أن نطلق عليها سلطة المجتمع . ذلك أن برجسون يشبه المجتمع بكائن حى ترتبط خلاياه بروابط قوية يعتمد بعضها على بعض . وهى فكرة سبق إليها الإسلام . وكما أن الكائن الحى يخضع لقوانين حتمية فإن المجتمع يخضع أيضا لمثل هذه القوانين .

فالعادات التى تنظم سلوك الفرد فى المجتمع تتأصل فى نفوس الأفراد وتقوم بنفس الوظيفة التي تقوم بها القوانين الحتمية عند الكائن الحى .

وينظر برجسون إلى الحياة الإجتماعية على أنها مجموعة من العادات المتأصلة فى نفوس الأفراد لتلبية حاجات الجماعة . وهذه العادات لها قوة ملزمة تمارس الضغط علينا إذا حاولنا الخروج عنها . كما أنها تجذبنا إليها مرة أخرى إذا ابتعدنا عنها لأن هذا الإبتعاد يعنى اضطراب النظام الإجتماعى والإخلال به . ولابد لهذا النظام من العودة إلى حياة الإستقرار مرة أخرى . فالأخلاق إذن تستمد قوتها من مبدأ الإلزام الذى يفرض على كل فرد إتباعها والإلتزام بها .

ويتفق برجسون مع الرأى الذى يقول بأن هناك فرقا بين القانون الطبيعى والقانون الأخلاقى . فالأول « يقرر » والثانى « يأمر » . ونحن نستطيع أن نتخلص من هذا الأمر أو لا ننفذه . فى حين أنه لا مناص من التخلص مما يقرره القانون الطبيعى . كما أن الموقف الأخلاقى قد يطرح أكثر من بديل للتصرف ويتوقف اختيار البديل على الشخص نفسه . ويري برجسون أن الدين يسد هذه الثغرة فى القانون الإجتماعى ويقربه من انسجام القانون الطبيعى . لأن الدين يمثل النظام العلوى الذى يتسم بالكمال والإنسجام بطريقة ذاتية تلقائية .

وإذا انتقلنا إلى فيلسوف آخر فإننا نجد الفيلسوف الفرنسى «دوركايم» يحدد الظاهرة الأخلاقية بخصائص ثلاث :

أولاها : الموضوعية بمعنى أنها غير ذاتية أو شخصية أى أنها خارجة عن الفرد وأن لها كينونة أو وجودا مستقلا بذاته .

ثانيتها : « الجبرية » أى أن لها قوة الجبر والإلزام وتفرض نفسها على الفرد وتلزمه بضرورة إتباعها والإنصياع لها . وإذا حاول الفرد الخروج عنها فإنه يتعرض لمختلف ألوان العقاب التى تتفاوت حسب درجة المخالفة . ويتراوح العقاب بين الإستهجان أو التأنيب أو اللوم أو الزجر وبين العقوبة الجسمية والسجن والموت أو الإعدام . وهو ما يمثل قمة نبذ المجتمع لمخالفيه والخارجين عليه . كما أن آلامنا وما نشعر به من تأنيب الضمير والندم أحيانا هى نتيجة طبيعية لإحساسنا بخرق القواعد التى رسمها المجتمع . وهكذا تكون المثالية الأخلاقية فى التطابق الكامل مع المجتمع والتخلص من كل ميل أو رغبة فى التمرد عليه .

ثالثتهـــا « قوة الجاذبية » بمعنى أنها تجذب الفرد إليها وتجعله يتعلق بها لأنها تمثل المثل الأعلى الذى يصبو لتحقيقه . ويقول دوركايم أن التفكير أو العقل الجمعى هو الذى يحدد ضمير المجتمع الذى ينعكس بالتالى فى ضمير الفرد . فالمجتمع إذن هو الذى يملى علينا طرائقنا فى التفكير والتصرف .

ولكن إذا كان الفرد يعكس ضمير المجتمع فكيف نفسر ظهور المصلحين الإجتماعيين وزعماء الإصلاح الإجتماعى الذين يخرجون على نظام المجتمع ؟ إن إجابة علماء الإجتماع على هذا السؤال تقوم على أساس أن هؤلاء المصلحين يكونون أسبق من الرأى العام فى المجتمع فى إدراك الإتجاه الذى يجب أن يتحول إليه المجتمع فى نزعته للتطور . وعندما يأخذ التطور طريقه إلى المجتمع تصبح بعض أو كثير من الأوضاع التى كانت سائدة فيه قديمة وبالية ولا تستمر بعد ذلك إلا بحكم رسوخها في نفوس العامة . ولكنها تصبح رواسب إجتماعية فى طريقها إلى الزوال لتحل محلها أوضاع جديدة يتطلبها المجتمع.

ويكون المصلحون على وعى بها وإدراك لها. ويتوقف إعتلال المجتمع ومرضه واضطرابه على مدى التشبث ببقاء الأوضاع القديمة البالية . يضاف إلى ذلك أيضا أن هؤلاء المصلحين يقابلون دائما بمقاومة شديدة بل ويتعرضون أحيانا إلى الإضطهاد والتعذيب والسجن بل والموت أحيانا .

ويمكن أن يضاف إلى الخصائص الثلاث للظاهرة الأخلاقية كما حددها دوركايم خاصية رابعة هى « الغرضية » بمعنى أن السلوك الأخلاقى يخدم عادة غرضا معينا أو يتجه اليه .

النزعة الحدسية والطبيعية :

ثمة نمطان من النظرية الخلقية وثيقا الصلة بالكلام السابق هما النزعة الحدسية والنزعة الطبيعية . وتقرر النزعة الحدسية أن القيم الخلقية تفهم بطريق مباشر . فنحن ندرك ما إذا كان الشئ صحيحا أم خطأ بواسطة حس خلقى فطرى . ومن ثم فإن القيم الخلقية لايمكن أن تقدر فى ضوء نتائجها ، بل إنها صحيحة فى حد ذاتها وليست بحاجة إلى أن تبرهن بواسطة تجريب علمى . وأكثر من هذا أنها « ليست طبيعية » فهى فى الواقع « فوق المستوى الطبيعى » إذا صح التعبير .

أما النزعة الطبيعية فهى وجهة النظر التى تقول إن القيم الخلقية تستمد من حاجات الإنسان واهتماماته ورغباته وتتحدد فى ضوئها . فالإنسان هو المبدع وهو معيار قيمه الخاصة . وتعتمد صحة أو خطأ تصرفاته على نتائجها بالنسبة له . وعلى هذا إذا كان من الممكن إثبات النتائج بطريقة تجريبية ، فيمكن عمل نفس الشئ بالنسبة للقيم . فالشخص الذى يقبل التفسير الطبيعى للأخلاق إنما يقيم مبادئه على ما يعتقد أن العلماء الطبيعيين

قد أظهروا أنه الطريق السليم لتوجيه سلوك البشر . وبتعبير آخر فإن القيم الخلقية يجب أن تقابل الحاجات الحقيقية لدى الناس الذين يعيشون بعضهم مع بعض . وهى حاجات ينبغى أن تقوم على فلسفة إنسانية دنياوية وليس على أساس فلسفة سماوية . والواقع أن الإنسان ينبغى أن يجمع بين الإثنين لإنتماء رسالته إلى كل من العالم السماوى والحياة الدنيا على حد سواء .

القيم والأخلاق والتربية :

بغض النظر عن مدى أهمية نظريات المعرفة بالنسبة للتدريس الفعلى بالفصل فلابد من نظرية إجتماعية وخلقية تكون أساسا للممارسة التربوية . والواقع أن كثيرين ينظرون إلى تربية الشخصية باعتبارها أكثر أهمية للشباب من تعليم المسائل المعرفية . فهم يولون اهتمامهم إلى كيفية جعل المدارس أكثر كفاءة فى غرس القيم الخلقية والروحية لجعل العالم مكانا أفضل للحياة. ويزيد اهتمامهم بهذا الجانب على اهتمامهم بالمسائل المتعلقة بمضمون المادة الدراسية . ويتضح مما كتب عن العلاقة بين الفلسفة والتربية أن معظم الذين يعتبرون الميتافيزيقا وغيرها من أبواب فلسفية غير ذات أهمية خاصة فى الممارسة التربوية إنما يصدرون فى ذلك عن الحاجة إلى دراسة للقيم فى التربية .

وهناك دور هام للفلسفة تستطيع أن تسهم به فى مجال التربية من خلال مباحثها فى علم الأخلاق . ولتوضيح هذه النقطة فإننا نطرح السؤال التالى على سبيل المثال « هل يجب أن نفرض العقاب البدنى أو الجسمى على التلاميذ » ؟ . إن هذا السؤال يمكن أن يجاب عليه بنتائج البحوث النفسية عن تأثير العقاب أو التهديد بالعقاب على سلوك التلاميذ وشخصياتهم . إلا أن

الإجابة التى يقدمها لنا علم النفس عن هذا السؤال ليست كافية . ذلك أنه مع تسليمنا بأهمية أن نأخذ بعين الإعتبار تأثير العقاب على أولئك الذين عوقبوا فعلا أو أولئك الذين هددوا بالعقاب ، فإن ذلك يستلزم أيضا الإجابة على سؤال فلسفى عن تبرير العقاب . وبمعنى آخر فإن مبررات العقاب يجب أن ينظر إليها فى ضوء تأثيره ونتائجه . وبالبحث التجريبى فى تأثير العقاب يظهر أن النظرية النفعية الإصلاحية لها ما يبررها فى الأسباب التى من أجلها يعاقب الناس . ولكن النظرية الجزائية لاتجد لها مثل هذا التبرير .

إن المناقشة الفلسفية ضرورية لتقرير أهلية النظرية النفعية لوضع اجابة على السؤال « ما هى الأسباب التى من أجلها يعاقب الناس ؟ » قبل أن نبحث فى التأثير النفسى للعقاب . وهنا نجد أن البحث التربوى ضرورى على الرغم من أنه قد لايكون كافيا . لأنه يمدنا بإجابة وافية على السؤال الأصلى المتعلق بتأثير العقاب البدنى على الأطفال .

إن هذا المثال يقدم لنا نموذجا لإسهام الفلسفة فى توضيح مشكلة تربوية. لأنه يرينا كيف أن فلسفة الأخلاق تعتبر عاملا ضروريا هاما بالنسبة للتربية . كذلك يتضح إسهام الفلسفة فى توجيه الإجابة عن الأسئلة التى تندرج تحت المشكلة العامة للعقاب .

وهناك تساؤل فلسفى يتعلق بالقيم ،أو أنماط القيم التى تبدو أنها أجدر من غيرها بالتناول بدقة . والسبب فى هذا أن التربية تدأب على عمل تقويمات . وهى لا تتردد فى إعلان أحكام عند تقديرها للمارسة بالمدرسة . والمدرسون يقومون الطلاب كما يقومهم الطلاب . والمجتمع يقوم مناهج الدراسة والبرامج المدرسية والكفاءة التعليمية .والمجتمع نفسه يخضع باستمرار لتقويم المربين .

ومن ثم فإن دراسة القيم ضرورة للمدرس باعتباره شخصا مشتغلا بالمهنة.

والقيم المحددة التى يربطها المدرس بمشكلات المدرسة قد تستمد من نظامه الشخصى عن القيم . فوظيفة التدريس مثلا التى تعتبر بصفة أساسية حجر زاوية فى الأهداف الشخصية للمدرس قد تعكس قيما ذاتية . والمدرس الذى يعتبر حصته كوسيلة لغاية وليست غاية فى حد ذاتها قد يعكس تفضيلا للقيم النفعية أو الأداتية ، فهو سوف يدرس بطريقة معينة بحيث يستمتع الطلبة بعملية التعلم أكثر من تمكنهم من أى معرفة يقدمها لهم .

هل يجب على المدرس أن يؤكد قيمة مادة المنهج أم يؤكد قيمة التلميذ الذى يقوم بتعليمه تلك المادة ؟ إذا قيل لشخص أنه لكى يصبح مدرسا مختصا فإنه ليس بحاجة إلا إلى معرفة متخصصة بمادته ، فما هى القيم العامة التى يجب أن يعكسها ؟ وما نوع السلوك الخلقى الذى يجب على المدرس الدعوة إليه فى فصله ؟ وهل يجب عليه أن يوصى بالفعل بسمات خلقية معينة أم يجب عليه أن يتركها تتبعث عن الموقف الإجتماعى بالفصل مستخدما تأييد المجموعة أو عدم تأييدها . إن أى مدرس ينشد أن يكون جادا إزاء عمله فى الحياة يجب عليه أن يقدم لنفسه إجابات عن مثل هذه الأسئلة .

نشأة الضمير الأخلاقى :

هناك عدة تفسيرات لنشأة الضمير الأخلاقى منها التفسير التجريبى (الأمبيريقى) ومنها التفسير التطورى ومنها التفسير الوضعى .

١ - التفسير التجريبى الحسى :

يقوم هذا التفسير على أساس أن الضمير يتكون من التجارب الحسية أو الأمبيريقية التى تنطبع فى النفس كما تنطبع الكتابة على الورقة البيضاء .

ويتوالى هذه الإنطباعات والمؤثرات تتكون العادات . ويتكون الضمير الأخلاقى من خلال هذه التجارب الحسية . فالخير معناه كل ما يثير فى النفس الشعور بالجمال أو الإرتياح . والشر معناه كل ما يثير فى النفس الشعور بالإمتعاض والقلق . وهكذا يتكون الضمير من خلال هذه التجارب التى تصبح عادات بمعنى أنها أنماط ثابتة من السلوك تنبعث نتيجة إتصالنا بعالم التجربة . وفى ظل التفسير التجريبى تكون العادات الفردية أساس العادات الجمعية . وهو ما يمكن أن يكون نقطة نقد موجهة إلى هذا المذهب بالإضافة إلى أنه يعطى أهمية كبرى للتجارب الحسية فى تكوين الضمير ويغفل الجوانب المعنوية التى تتعلق بالقيم الدينية والمثل العليا التى لها دخل كبير مباشر فى تكوين هذا الضمير .

٢ - التفسير النشوئى :

شاعت فى القرن التاسع عشر شهرة مذاهب النشوء والتطور والإرتقاء التى ارتبطت بأسماء سبنسر ولا مارك وداروين . وعندما نادى سبنسر بآرائه إهتم بها الناس إهتماما كبيرا . وبالنسبة لفكرة الضمير الأخلاقى فإن سبنسر يحاول أن يربطها بالمبدأ المعروف فى نظرية التطور وهو « البقاء للأصلح » . بمعنى أن أفراد الجنس البشرى على مراحل تطورهم يحتفظون بألوان السلوك والعادات النافعة التى تثبت لهم أهميتها وفائدتها . وتصبح هذه العادات إستعدادات وراثية فى سلالتهم . وهذا يعنى أن الضمير الأخلاقى قد نشأ من التغيرات التى طرأت على الجنس البشرى فى تطوره . واحتفظ من خلال هذا التطور بالعادات والقيم التى ظهرت فائدتها له فتمسك بها وتأصلت فيه بطريق الوراثة. وهكذا يؤكد التفسير النشوئى أهمية الوراثة وتدخلها الكبير فى تكوين الضمير الأخلاقى وتوجيهه . إلا أن هذه الفكرة كانت فيما بعد مجال

إنتقادات كثيرة هدمتها . كما أن هذا الإتجاه النشوئى فى التفسير يلغى أو يقلل من أهمية المؤثرات التربوية فى تكوين الضمير الأخلاقى . وهى مسألة يرفضها رجال التربية وكثيرون غيرهم من علماء الإجتماع والفلسفة والأنثروبولوجيا .

٣ - التفسير الوضعى :

يقوم المذهب الوضعى على أساس النظرة إلى العلم باعتباره الوسيلة الموضوعية الوحيدة والمشروعة للمعرفة الإنسانية . ويعتمد التفسير للوضعى لنشأة الضمير الأخلاقى على أساس أنه تحدد عن طريق القواعد العامة المتبعة فى المجتمع والتى يتصرف الأفراد بمقتضاها . فنظام المجتمع وعلاقات الأفراد هى الأصل فى نشأة الضمير الأخلاقى . والأخلاق فى نظر التفسير الوضعى هى جزء من علم الأنثروبولوجيا أو علم الإنسان بإتجاهيه الرئيسيين البيولوجى والإجتماعى . وتختلف فكرة الضمير الأخلاقى باختلاف هذين الإتجاهين .

أما الإتجاه البيولوجى فينظر للذات الإنسانية على أنها مجرد إمتداد للذات العضوية على غرار المذهب النشوئى . وتكون الغرائز والدوافع هى الجذور التى تتفرع عنها الأخلاق . وهذه الغرائز وراثية تنتقل بيولوجيا فى الجنس الواحد . ويعاب على هذا الإتجاه أنه يجعل من الضمير الأخلاقى ظاهرة فطرية وبالتالى تصبح أى تربية خلقية عديمة الفائدة . لأن هذه التربية فى نظر الإتجاه البيولوجى لا تغير شيئا من طبيعة الإنسان . وهذا غير صحيح .

أما الإتجاه الإجتماعى فيقرر أن الضمير الأخلاقى يتكون فى الفرد من خلال عملية التثقيف التى يتعرض لها فى الوسط الإجتماعى الذى يعيش فيه . وهكذا يؤكد الإتجاه الإجتماعى الأصول الإجتماعية للضمير الأخلاقى.

ويمثل أوجست كونت الذى يرتبط باسمه المنهج الوضعى فى علم الإجتماع هذا الإتجاه الإجتماعى إذا أنه يفسر الفرد بالرجوع إلى المجتمع لأن الفرد فى حد ذاته فى نظر « كونت » فكرة مجردة . أما فى واقع الأمر فهو يمثل فى أفكاره وتصرفاته تراث أجيال عديدة سبقته .

تطور النمو الخلقى :

يقول بياجيه إن النمو الخلقى للطفل يسير فى خط متوازن مع نموه المعرفى والعقلى . ففى مرحلة ما قبل المدرسة يعتمد الطفل إعتمادا كليا على أوامر ونواهى والديه ليكون فكرته عن السلوك الخلقى المرغوب . فعندما يطيع والديه بقولهم له : أعمل هذا أو لا تعمل هذا ، يرضون عنه ويثنون عليه أو يمتدحونه وعندها يحس بالرضا . وهكذا فإن الطفل من خلال الرضا الذى يشعر به عند إطاعته للسلوك الخلقى المرغوب يستمر فى إتباع هذا السلوك .

وهناك من ينادى بأن يترك للطفل الحرية فى تكوين السلوك الخلقى على أساس براجماسى أو عملى حتى فى هذه المرحلة المبكرة من العمر . وهؤلاء يتجاهلون ناحيتين رئيسيتين إحداهما تتعلق بأنه لم يتوفر لديه الخبرة الكافية الضرورية حتى يعتمد على نفسه فى تكوين سلوكه الخلقى . والثانية تتعلق بعدم قدرته على حماية نفسه مما قد يتعرض له من خطر أو أذى .

إن التنشئة الإجتماعية للطفل هى أحد الأهداف الرئيسية لرياض الأطفال . وفى المدرسة يعتمد الطفل على أوامر ونواهى المعلم فى تنمية سلوكه الخلقى لما يترتب على ذلك من رضا متبادل بينه وبين المعلم . ومن خلال نمو الطفل الخلقى ينتقل من مرحلة إطاعة الأوامر والنواهى إلى معرفة بعض القواعد التى تحكم السلوك الخلقى . لكن تعلقه بهذه القواعد يظل معتمدا

على نتائج خبرته الفعلية بالسلوك الحسن والقبيح . وعند سن ١١ أو ١٢ تقريبا يكون الطفل قادرا على التفكير فى إطار النتائج التى توصل إليها من خلال تجربته الفعلية السابقة .

القيم الجمالية :

من بين أنواع القيم ما يعرف بالقيم الجمالية . وتقوم الفلسفة الجمالية على دراسة القيم فى عالم الجمال والفن . وهى تتناول الجوانب النظرية للجمال الفنى بأوسع معنى له ، مع عدم الخلط بينه وبين الأعمال الفنية الفعلية أو بينه وبين إتجاهات الفن النقدية . ومن الصعب تقدير القيم الجمالية بالنسبة للقيم الخلقية لأنها تنحو إلى أن تكون شخصية وذاتية ولأنها ترتبط بالخيال والقدرة الإبداعية . فالعمل الفنى الواحد يستدعى إستجابات متباينة بين مختلف الشعوب والأفراد . فمن يستطيع القول إن هذه الإستجابة المناسبة ؟

وهناك عدة معايير للجمال الفنى . منها معيار الندرة . وبناء على هذا المعيار يمتدح الشئ أو يعتبر جميلا لندرته . فالشعر الأسود قد يكون معيارا للجمال فى أوربا لندرته . وبالمثل يمكن أن يكون الشعر الأشقر فى البلاد الشرقية جميلا لندرته أيضا . والمعيار الثانى هو التماثل والتجانس بمعنى أن الشئ يكون جميلا إذا تجانست عناصره وألوانه . فرباط الرقبة مثلا يجب أن يتجانس مع لون الحلة أو القميص . والمعيار الثالث هو معيار التناقض . وهذا يعنى عكس المعيار السابق أن أساس الجمال فى الشئ تناقض ألوانه . وفى مثال الحلة ورباط الرقبة يجب أن يكون لون الرباط على عكس الأرضية أو الخلفية أو القميص والحلة .

وعلى أية حال فثمة سؤال أساسى واحد شغل بال علماء الجمال عبر القرون : هل ينبغى على الفن أن يكون مقلدا وممثلا أم يجب عليه أن يكون مبتكرا ومبدعا ؟ من وجهة النظر الأولى يجب على الفن أن يقلد بأمانة الحياة والخبرة الإنسانية . وعلينا أن ندرك بوضوح المنظر الطبيعى أو غروب الشمس الخافت المرسوم على لوحة طبيعية . كم منا يعتز بصورة حية تمثل « زهرية » من الأزهار مرسومة بطريقة جيدة . فيها التويجات نابضة بالحياة لدرجة أننا نجد أنفسنا منساقين لمد أيدينا إليها ولمسها .

وتعتبر وجهة النظر الثانية فى موقف مضاد للنظرة الأولى . فهنا قد يعبر الفنان عن نفسه تلقائيا تجاه أى موضوع يقع عليه بصره أو تصل إليه خبراته فى الحياة الواقعية . إن أية صورة حسب هذه النظرة ينبغى ألا تكون نسخة مطابقة للواقع . ذلك أن الهواء الذى نراه فى رسوم الفنانين القدماء لايمكن أن يكون على الإطلاق نفس الهواء الذى نستنشقه . فالفنان له وضعه الخاص به . وهو يستمتع بحرية غير محدودة فى استخدام مادته الخام بطريقة تشبع الدافع لديه نحو الإبداع . فهو يصدر فى إبداعه عن خبرته الشخصية . وهو يعبر عن أحاسيسه بالجمال أو القبح فى العالم . وربما يظهر ما يعتقد فيما ينبغى أن يكون عليه العالم . وقد نتعلم من الفنان التشكيلى كيف نرى الحياة ونتمثلها .

فى كلتا النظرتين السابقتين تنشأ أسئلة حول موضوع الفن من حيث المادة المناسبة ومداها . فإذا كان الفن تعبيرا عن الحياة ، فينبغى عليه أن يعالج كل ما يتعلق بالحياة ، أى القبيح والجميل والغريب والفريد . على أن هناك كثيرين وبخاصة بين المناصرين للنظرة الأولى يعتقدون أن للفن وظيفة إجتماعية . فمن وجهة نظرهم يجب أن يتحدث الفنان إلى قلوب جميع الناس .

أما الفن الذى يفشل فى إيصال مزاجه ورسالته فلا يمكن أن يكون فنا حقيقيا . الفن الذى يظل معناه باستمرار محصورا فى حدود مبتكرة فإنه يكون «عصابيا» كما يقول يونج عالم النفس المعروف .

والفنان إذا وضع فى ذهنه باستمرار أن عليه إيصال رسالته للمجتمع دون اعتبار لأحاسيسه الداخلية فإن قدرته الإبداعية تتوقف عن النمو إن لم تنهدم تماما . وبالنسبة لكثيرين وبخاصة بين أولئك الذين يأخذون بوجهة النظر الثانية فإن الوظيفة الإجتماعية للفن ليست أهم وظيفة له . فالمجتمع نفسه سريع التغير . فهو يتغير ويتقدم ويرى الأشياء بطريقة مختلفة . فأحد الفنانين فى جيل ما قد لايعتبر مبدعا إلا فى الجيل التالى . فهل يعتبر أنه فشل فى تحقيق الرضا لدي معاصريه ؟ والفنان الذى يرضى نقاده ربما لا يكون غاية فى الإبداع . ذلك لأن النقاد يميلون إلى الحكم تبعا للمعايير المقبولة . ولقد يكون المبدع المرفوض هو المبدع الحقيقى .

القيم الجمالية والتربية :

يرى « كانت » الفيلسوف المعروف أن الذوق هو الذى يسمح لنا بأن ننقل للأخرين عواطفنا الخاصة فنشبع بذلك ميلنا الفطرى حول الإتصال بغيرنا . ولو قدر لانسان ما أن يعيش منعزلا عن الآخرين لما خطرت على باله أفكار الزينة والتجميل .فكثير من الناس لايستشعرون الجمال حينما يكونون بمفردهم. ولكنهم بمجرد وجودهم فى وسط الجماعة يجدون لذة كبرى فى أن ينقلوا للآخرين مشاعرهم وأن يستمتعوا لوصف مشاعر الآخرين .

من ناحية أخرى يمكننا أن نرى أو نلمس فائدة تربوية للجمال . فكما أن الفن يشغل وقت الفراغ أو الراحة فإن الفن كما يقول هربرت سبنسر يجب أن

يستغل وقت الراحة أوالفراغ بأشياء مفيدة تعود على الإنسان بالنفع العام والإستمتاع بحياته . وربما أمكننا الإهتمام بالقيم الجمالية فى المنهج المدرسى إذا عرفنا أنه إلي جانب القيمة العملية النفعية للمادة الدراسية فإنه يمكن أيضا دراستها كمادة محببة إلى النفس بغض النظر عن قيمتها العملية والنفعية .

وهناك إتجاه فى التربية يقصر القيم الجمالية على نطاق محدود من المواد الدراسية تسمى بالفنون الجميلة كالرسم والموسيقى والنحت والتمثيل والرقص والغناء . وهناك اتجاه آخر يرى أن القيم الجمالية موجودة فى كل مادة دراسية وأن التلاميذ يكون لديهم تذوق كبير لمواد دراسية مختلفة كالجغرافيا والرياضيات وغيرها . وأن التلاميذ يستمتعون بها كما يستمتعون بالفنون الجمالية . وبالنسبة للفائدة الأخلاقية للجمال فهناك رأى يقول إن من علامات الخلق الطيب أن يعشق الإنسان الجمال . وهناك رأى مناقض يقول أصحابه بأن ذوى الذوق الجمالى قد يكونون على خلق سئ . وهناك موقف وسط بين الرأبين يقول بأن الاهتمام بالجمال الطبيعى هو فى حد ذاته سمة من سمات الروح الطيبة[١] .

---

(١) انظر زكريا ابراهيم - عبقريات فلسفية - كانت .

الفصل الثانى

من قضايا الفكر التربوى

الفصل الثانى

من قضايا الفكر التربوى

مقدمـــة :

سنحاول فى هذا الفصل أن نتناول بعض القضايا الرئيسية التى شغلت فكر المربين ، وتشمل هذه القضايا قضية الأهداف التربوية ، وقضية التربية والطبيعة الإنسانية وقضية الخبرة التربوية ، وسنحاول أن نفصل الكلام عن كل واحدة منها فى السطور التالية :

ا - الأهداف التربوية :

كثيرا ما يثار الخلاف عند إثارة موضوع الأهداف التربوية حول المقصود بالأهداف والفرق بينها وبين الأغراض والمرامى والمقاصد . وبصرف النظر عن الإجتهادات الشخصية التى تحاول التمييز بينها على أساس أن الأهداف بعيدة والأغراض قريبة أو مرحلية أو غير ذلك من التفسيرات أقول بصرف النظر عن هذه الإجتهادات ، فإن المسألة تحتاج إلى إتفاق عام بشأنها بل وبشأن كثير من المصطلحات التربوية التى نستخدمها .

وعلى كل حال فاننى أعتقد وليس هذا الإعتقاد ملزما لأحد أن كلمة الأهداف تتسع لما نقصده بكل المصطلحات المرادفة أو المرتبطة .

فالأهداف قد تكون عامة وخاصة . وقد تكون فلسفية أو اجرائية . وقد تكون معرفية أو سلوكية أو عملية . وقد تكون فردية أو إجتماعية . وقد تكون قريبة المدى . أو بعيدة المدى وقد تكون مباشرة أو نهائية أو مرحلية أو قد تكون نسبية ومطلقة . وبصرف النظر أيضا عن هذه التقسيمات المختلفة

للأهداف فإنه يمكن إعتبار الأهداف على أنها مؤشرات لإتجاهات النمو . فهى تشير إلى الطريق الذى ينبغى أن نسلكه أو نسير فيه . وقد تختلف الطرق التى نسلكها للوصول إلى هدف معين الا أن كل هذه الطرق تشترك فى اتفاقها على الإتجاه نحو الهدف أيا كان وضع الطريق من الهدف .

الأهداف الصريحة والضمنية :

تعتبر الأهداف التربوية صريحة إلى الحد الذى تكون معه واضحة . ولذلك تعتبر الأهداف المباشرة صريحة لأنها واضحة . فحفظ النظام في الفصل هدف مباشر لاستقرار العملية التربوية .. وتهيئة الجو المناسب لها هدف مباشر . وكذلك الأمر عندما يريد المعلم أن يعلم تلاميذه معلومة ما أو قاعدة معينة فهذا هدف مباشر صريح واضح .

وقد تكون الأهداف صريحة واضحة لكنها ليست الأهداف الحقيقية . وانما هى صورة تغلف المعنى الضمنى للهدف . والهدف الضمنى هو هدف غير معبر عنه صراحة . وعلى الرغم من ذلك فإن الهدف الضمنى يمكن أن يستدل عليه من خلال المناهج والأساليب التربوية التى تستخدم لتحقيق الهدف .

الأهداف النسبية والمطلقة :

تكون الأهداف نسبية بمعنى أنها تختلف باختلاف المكان والزمان . وتختلف من شخص لآخر . وهى مطلقة بمعنى أن لها مركزا موضوعيا ومحددا من الكون والحياة. والأهداف النسبية تعنى مرونة فى العملية التربوية لتسمح باختلاف الأهداف وتباينها .

والأهداف النسبية متغيرة وان كانت هناك أهداف نسبية للأفراد لا تتغير بتغير الزمن . ولكن هذا لا ينفى تغير الأهداف النسبية . لأن الأهداف المتغيرة هى دائما أهداف نسبية .

والأهداف التربوية متغيرة لأن الظروف تتغير على مر الزمن . وهى فى تغيرها تكون انعكاسا لهذه الظروف . فأهداف التربية تتغير تبعا لنضج المتعلم ونموه . وعلى المربين تكييف الأهداف تبعا للمطالب المتغيرة لنمو التلاميذ . كما أنها تتغير بتغير الظروف والمطالب الإجتماعية .

أما الأهداف المطلقة فتعنى نمطية تربوية ثابتة لاتتغير على المدى البعيد. وذلك لارتباطها بنظام ثابت للتعليم وللقيم . ولكنها قد تسمح بالمرونة والتنوع في الأهداف المباشرة القريبة أو الوسيلة التى تتفرع عنها .

الأهداف التربوية والقيم :

يتوقف تحديد الأهداف التربوية على نوع القيم التى تعتبر هامة فى توجيه النمو الإنسانى فى المجتمع . فقد يقوم برنامج تربوى على تأكيد القيم المادية وآخر على تأكيد القيم الدينية وثالث على تأكيد القيم الإجتماعية أو الأخلاقية وهكذا .

وأى برنامج يؤكد على جانب واحد من هذه القيم هو برنامج قاصر ولايحظى بقبول المربين المعاصرين . ويجب أن تؤكد الأهداف التربوية على القيم الدينية والإنسانية والإجتماعية معا. وما نحب أن نؤكده هو أن الأهداف ترتبط بالقيم وأن على واضعى الأهداف التربوية أن يكون لديهم تصور واضح متكامل للقيم الإجتماعية التى يحاولون منها إشتقاق الأهداف التربوية .

فالأهداف تتضمن إختيارا لإتجاه معين تسير نحوه العملية التربوية . وهذا الإختيار يتضمن بالطبع تفصيلا لبديل من عدة بدائل مطروحة كما يتضمن أيضا إلتزاما بنوع معين من القيم .

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية :

ينظر إلى الأهداف التربوية من ثلاثة جوانب مختلفة وإن كانت فى النهاية تتكامل فيما بينها . وهذه الجوانب هى التى تحدد مصادر إشتقاق الأهداف التربوية . أولها جانب الفرد . فالفرد موضوع التربية ومن ثم ينبغى أن تعمل الأهداف علي تحقيق ذات الفرد وأن تنمى شخصيته فى جوانبها المختلفة . كما ينبغى أن تتمشى الأهداف مع طبيعته وفطرته . وهذا يعنى أن يتوفر لواضعى الأهداف التربوية حصيلة المعلومات المتعلقة بنمو الفرد وخصائص هذا النمو وطبيعته فى ارتباطها بمراحل العمر المختلفة للإنسان وما تتطلبه من واجبات تربوية . وتستخدم حصيلة كل ذلك فى اشتقاق الأهداف التربوية .

ثانى هذه المصادر هو المجتمع . فالمجتمع له بناؤه الإجماعى وتركيبه السياسى والإقتصادى . وله ثقافته وقيمه الإجتماعية وعاداته وتقاليده . ولابد أن تراعى الأهداف التربوية كل هذه الأمور فتعمل على تربية الفرد في إطاره الإجتماعى لأن الإنسان أولا وأخيرا كائن إجتماعى لايعيش بمفرده إنما فى مجتمعه . وتختلف الفلسفات الإجتماعية فى تفسير العلاقة بين الفرد والمجتمع. ويترتب على هذا الإختلاف إختلاف فى تحديد الأهداف التربوية. فقد ينظر إلى المجتمع على أنه هدف فى ذاته ، وأن الفرد ما هو إلا خادم للمجتمع ومحقق لمصالحه بصرف النظر عن مصلحة الفرد نفسه واهتماماته الشخصية . وهى

وجهة النظر التى تسود الدول الجماعية . أما فى المجتمعات الغربية الحرة فينظر إلى المجتمع والفرد معا على أن كليهما غاية فى ذاته وأن الفرد الحر هو أساس المجتمع الحر . ولهذا توضع الأهداف التربوية لتحقق مصلحة الفرد التى من خلالها تتحقق مصلحة المجتمع . وتؤكد النظرة الإسلامية على صالح الفرد والجماعة معا باعتبارهما هدفا فى ذاته .

وثالث هذه المصادر التى تحدد الأهداف التربوية هى فلسفة التربية . وفلسفة التربية إنعكاس للنظام الإجتماعى . وتتحدد فى ضوء اتجاهاته وأوضاعه وآماله وتطلعاته . وتساعد الفلسفة التربوية على توضيح الأهداف التربوية وتحديد اتجاهاتها ومساراتها ومن ثم تكون أساسا هاما فى بلورتها واشتقاقها .

صياغة الأهداف التربوية :

سبق أن أشرنا إلى تصنيفات الأهداف التربوية ويرتبط بهذه التصنيفات الطريقة التى تصاغ بها الأهداف التربوية . فالأهداف الفلسفية تصاغ بطريقة فلسفية . فعندما نقول مثلا إن هدف التربية الإسلامية هو بلوغ الكمال الإنسانى أو إعداد الإنسان المسلم ليكون خليفة الله على الأرض ، فإن مثل هذه الأهداف هى فلسفية فى صياغتها لأنها تعكس الهدف الأسمى المنشود . ويمكن أن تترجم هذه الأهداف الفلسفية العامة إلى أهداف أخرى مرحلية أو إجرائية أو سلوكية . وهكذا .

وقد تكون الأهداف عامة . وعندئذ تكون صياغتها فى عبارات عامة. وفى هذه الحالة تترك الأهداف إختيار الوسائل لاجتهاد المسئولين عن تنفيذ هذه الأهداف . فنحن مثلا عندما نقول إن هدف التربية تنمية الذكاء البشرى أو

تنمية التفكير السليم نجد أن مثل هذه الأهداف عامة تتفرع منها أشياء كثيرة متعددة . ويمكن أن تترجم أيضا إلى أهداف مرحلية كل منها يؤدى الى بلوغ الهدف . والأهداف عندما تكون إجرائية فإنها تصاغ بطريقة تتحدد فيها العمليات والإجراءات الموصلة للأهداف .

وصياغة الأهداف السلوكية يكون عن طريق وصف السلوك المطلوب من المتعلم القيام به للوصول إلى الهدف . وقد يكون هذا السلوك سلوكا لفظيا أو إنفعاليا أو معرفيا أو عقليا أو عمليات تقتضى الممارسة .

وكل هذه الأهداف على اختلاف اتجاهاتها يتطلب فى صياغتها أمورا عامة من أهمها أن يكون القائمون بصياغة الأهداف على دراية بنوع الأهداف المطلوبة . لأن نوع الهدف يحدد طريقة صياغته . فلا ينبغى أن تصاغ الأهداف السلوكية بطريقة عامة أو فلسفية كما ينبغى على واضعى الأهداف التربوية أن يكونوا على وعى بطبيعة الأهداف ومصادر اشتقاقها والعلاقة الوظيفية بين الأهداف ووسائل تنفيذها .

ويجب أن تكون الأهداف شمولية بمعنى أن تشتمل على كل جوانب النمو ومظاهره فى ارتباطها بشخصية المتعلم . وعلى الرغم من النقد الذى وجه إلى التربية التقليدية فى قصورها عن هذا الشمول واهتمامها بجانب واحد من جوانب النمو الإنسانى وهو الجانب المعرفى فمازالت الأهداف التربوية تعكس إهتمامات المتخصصين فى المواد الدراسية المختلفة . وأخيرا ينبغى أن تصاغ الأهداف بطريقة واقعية وأن يكون من الممكن تحقيقها من خلال برنامج تربوى مناسب .

الأهداف والوسائل :

ترتبط الوسائل بالأهداف وإن كان هذا الإرتباط ليس ارتباطا عليا سببيا بمعنى أن الهدف يؤدى إلى تحديد الوسيلة المستخدمة لبلوغه . وقد يحدث ذلك أحيانا ولكنه ليس بالضرورى قاعدة عامة . ذلك أن الوصول إلى الهدف قد يكون بأكثر من وسيلة . ولذلك يتوقف النجاح فى تحقيق الهدف على اختيار الوسيلة المناسبة له . والوسائل تتفاضل فيما بينها من حيث فعاليتها ومن حيث قيمتها فى توفير الجهد والوقت والمال لبلوغ الهدف . وهناك وجهة نظر ميكيافيلية معروفة تقول بأن « الغاية تبرر الوسيلة » وهذا يعنى إستخدام الوسيلة التى توصل للهدف حتى ولو كانت غير مشروعة أو منافية للعرف والآداب والأخلاق . وهذه قضية يرفضها بالطبع المربون على أساس أخلاقى . والوسائل يجب أن تكون مشروعة دينا وقانونا وخلقا ويجب ألا تتعارض مع العرف والتقاليد الإجتماعية . فالحصول على المال كهدف لا يمكن أن يبرر إستخدام السرقة مثلا كوسيلة ، وكذلك بالنسبة للتربية . فمثلا النجاح فى الإمتحان كهدف لايبرر استخدام الغش كوسلة .

وهكذا ينبغى أن تكون الوسائل مناسبة ومقبولة للوصول إلى الهدف . وقد تكون الوسيلة موصلة جزئيا الى الهدف أى أنها لا تحقق الهدف كاملا . وقد تستخدم أكثر من وسيلة للوصول إلى نفس الهدف . فعندما نقول مثلا إن الهدف بلوغ الكمال الإنسانى فإن هذا الكمال الإنسانى كهدف له أكثر من جانب. ولهذا نستخدم أكثر من وسيلة كأن يكون ذلك عن طريق تربية جسم المتعلم وعقله ونفسه وضميره .. وهكذا . وقد يتطلب الجانب الواحد من هذه الجوانب إستخدام أكثر من وسيلة . فتربية الجسم الصحيح قد تكون عن طريق الغذاء الجيد والرعاية الصحية الجيدةوالتربية الرياضية السليمة . وكذلك تربية

العقل قد تكون عن طريق المواد الدراسية المختلفة فكل منها يعتبر وسيلة . وفى المادة الدراسية نفسها يمكن استخدام أكثر من وسيلة أو طريقة كالطريقة الإلقائية أو الطريقة الحوارية ، أو حل المشكلات . وقد تستخدم أساليب مختلفة مثل الكتاب المدرسى أو التعليم المبرمج أو الكلمة المسموعة أو الصورة المرئية أو المرئية المسموعة وغيرها من الوسائل المعروفة فى ميدان التعليم .

وعندما لا تتطابق الوسيلة مع الهدف بمعنى ألا توصل الوسيلة للهدف الكامل فإن ذلك يعنى إختلافا بين النظرية والتطبيق . وهذا يحدث كثيرا فى ميدان التربية وغيرها من الميادين . فالتربية تنشد الكمال الإنسانى ولا تصل إليه تماما وستظل هكذا إلى ما شاء الله . لأى هذا يرتبط بنسبية الأهداف كما سبق أن أوضحنا . والكمال الإنسانى نسبى . والكمال المطلق هو لله عز وجل وحده . وكذلك عندما يعلن رجال التربية عن تعميم التعليم الإبتدائى كهدف يرجى تحقيقه فى فترة زمنية ما . فهذا هدف لا يتحقق كاملا ، وغير ذلك من الأمثلة الكثيرة .

وينتج التباين بين النظرية والتطبيق في الأهداف التربوية لأسباب كثيرة منها عدم وضوح الأهداف ذاتها أو عدم تحديدها أو عدم وضوح الوسائل أو عدم معرفة أفضل هذه الوسائل التى يمكن أن تحقق الهدف . وقد ينتج أيضا عن عدم وضوح العلاقة الوظيفية بين الوسائل والأهداف .

نظرة نقدية للأهداف السلوكية :

لقد شغل المربون بالأهداف التربوية وحاولوا دراستها وتحليلها ووضعوا لها تصنيفات وتقسيمات شتى . فميزوا بين الأهداف العامة والخاصة والفلسفية والسلوكية والإجرائية . وميزوا بين الأهداف القريبة والبعيدة والمباشرة وغير

المباشرة والمرحلية والنهائية أو النسبية والمطلقة . كما حاولوا التمييز بين المفاهيم المختلفة المرتبطة بالأهداف كالأغراض والمرامى والمقاصد . ومن المعروف أن المدرسة الإنجليزية درجت على استخدام كلمة الأهداف بمعنى Aims أما المدرسة الأمريكية فتفضل استخدام الأغراض بمعنى Objectives على أنها أكثر تحديدا من الأهداف Aims . ذلك لأن المدرسة الأمريكية تميز بين هذين المفهومين على أساس أن الأهداف أعم وأشمل من الأغراض .

ولقد حظيت الأهداف السلوكية بصفة خاصة بإهتمام كبير من جانب المربين . ويبرز تصنيف بلوم ورفاقه للأهداف السلوكية إلى مجالات معرفية ووجدانية ونفسية حركية كواحد من أحسن التصنيفات إن لم يكن أحسنها على الاطلاق عند المربين المعاصرين .

ومع أن الأهداف السلوكية لقيت ترحيبا كبيرا فإنها ما لبثت أن وجهت إليها كثير من الإنتقادات . وسنحاول فى السطور التالية أن نعرض أولا للحجج المؤيدة لها ثم نعرض للحجج المعارضة لها وأخيرا نحاول التوفيق بين هذه الحجج جميعا .

أولا : الحجج المؤيدة :

يمكننا أن ندرج أهم الحجج المؤيدة لفكرة الأهداف السلوكية فى النقاط التالية :

١ - أنه بصرف النظر عما يقال من اعتراضات عن الأهداف التربوية السلوكية فإن المعلم نفسه ينبغى أن يكون له أهداف ينظم على أساسها الخبرات التعليمية .

٢ - أنها أسلوب منهجى يسهل على المعلمين التعامل مع تلاميذهم على أساس واضح ومحدد . كما يسهل عليهم التعامل مع بعضهم البعض .

٣ - أنها تساعدنا على تحديد تفكيرنا وصياغة العملية التربوية أو التعليمية فى صيغة محددة بعيدة عن التجريدات والتعميمات الجوفاء.

٤ - أنها تعتبر دليلا ومرشدا للمعلمين فهى تساعد المعلم على تخطيط ورسم وإحكام طريقته وقياس أثر التعلم ونواتجه .

٥ - أنها تعتبر موجها أيضا للمربين المشتغلين بتطوير المناهج الدراسية والمواد التعليمية .

٦ - أنها تعتبر دليلا وموجها أيضا للمربين المهتمين بتقويم نتائج عملية التعليم .

٧ - أنها تعتبر دليلا وموجها أيضا للمربين المهتمين بالتعليم العلاجى Remedial Teaching .

٨ - أنها تعتبر دليلا للتلاميذ وتساعدهم على توجيه جهودهم نحو الوصول إلى هذه الأهداف وتحقيقها .

٩ - أنها تضع الأساس للتعليم الفردى الذى يساعد كل تلميذ على النمو فى إطار قدراته وإمكانياته .

ثانيا : الحجج المعارضة :

وجهت للأهداف التربوية السلوكية عدة إنتقادات من أهمها :

١ - أن فكرة الأهداف التربوية نفسها موضع جدل ونقاش . لقد أشار جون ديوى إلى أن التربية فى حد ذاتها ليست لها أهداف أو أغراض وأن الناس هم الذين يضعون لأنفسهم أهدافا ويستخدمون التربية وسيلة لتحقيقها .

٢ - أن الأهداف السلوكية بالذات مفهوم خداع فمن منا لا يتوق إلى أن يكون للتربية أهداف سلوكية ؟ لقد برم التربوين وضاقوا ذرعا بالتعليم النظرى الذى تمارسه المدرسة اليوم . وهذا التعليم الجاف ، بعيدفى كثير من جوانبه عن دنيا الحياة ولا ينعكس أثره على حياة الناس فى سلوكهم الفردى أو الإجتماعى . لقد كان ظهور مفهوم الأهداف السلوكية بمثابة صيحة النجدة للملهوف . لكن على الرغم من الترحيب السريع الذى لقيته الأهداف السلوكية من جانب المربين فسرعان ما هبطت حرارة ترحيبهم عندما وجدوا أنها لا تشبع كل تطلعاتهم وأنها لن تحقق أملهم فى تغيير الطابع النظرى للتربية والتعليم .

٣ - أن العملية التربوية أو التعليمية إن جاز تحليلها من الناحية النظرية للمعالجة العلمية فإنها فى حقيقة الأمر وحدة عضوية يرتبط فيها الجانب المعرفى بالإنفعالى والوجدانى والحركى والنفسى .ومن ثم فإن تقسيم الأهداف السلوكية وتجزئتها يعتبر شيئا مصطنعا ينأى بالعملية التربوية عن طبيعتها الحقيقية .

٤ - أن سلوك التلميذ نفسه وحدة عضوية أيضا لا يمكن تجزئتها إلا من الوجهة النظرية .فالجانب المعرفى فيه يرتبط بالجانب الإنفعالى والوجدانى والحركى والنفسى .وعلى هذا فإن الأهداف السلوكية فى نظرتها الجزئية إلى السلوك الإنسانى تجافى طبيعة هذا السلوك وحقيقته .

٥ - أن الأهداف السلوكية وإن ادعت قدرتها على قياس بعض جوانب السلوك لاسيما ما يتعلق منها بالجوانب المعرفية والحركية فإنها عاجزة عن قياس جوانب السلوك الأخرى لاسيما ما يتعلق بالنواحى العاطفية والوجدانية .

٦ - يرتبط بعجز الأهداف السلوكية عن قياس بعض الأهداف التربوية لاسيما ما يتعلق منها بالجانب الوجدانى أن يصبح مفهوم الأهداف السلوكية نفسه غير دقيق أو محدد الدلالة . لأن مفهوم السلوك يتضمن كل ما يصدر عن الإسنان من حركة او إنفعال . وهو بهذا يتضمن جوانب لايمكن قياسها . أما الجوانب التى يمكن قياسها فقد اصطلح على تسميتها « بالأداء » أى أداء التلميذ فى مواقف التعلم المختلفة . فالأداء هو كل ما يقاس من السلوك . إن المشتغلين بعلم النفس التعليمى يعرفون التعلم بأنه تغير فى « الأداء » يحدث تحت شروط الممارسة . ومن ثم فإن استخدام مفهوم « الأهداف الأدائية » أو الإجرائية بدل السلوكية قد يصبح مفهوما أدق وأدل على مضمون وطبيعة هذه الأهداف .

٧ - أن الأهداف السلوكية وإن ساعدتنا على تحليل العملية التعليمية لاتستند على أساس واضح يساعدنا فى تحديد هذه الأهداف منذ البداية . فعلى أى أساس مثلا يمكن تحديد هذه الأهداف ؟ وعلى أى أساس نقسمها إلى جوانب معرفية ووجدانية وحركية ونفسية ؟ وكيف نميز بين هذه الجوانب من الأهداف ؟ كل هذه الأمور فى الواقع متروكة لاجتهاد المربين والمعلمين . ومن ثم فإن هذه الأهداف تختلف بإختلاف المعلمين . والدرس الواحد قد لا يتفق على تحديد أهدافه المعلمون الذين يقومون بتدريسه .

٨ - أن المعرفة أو التربية فى حد ذاتها هى نظام مفتوح Open System . فى حين أن الأهداف التربوية أو السلوكية مهما تنوعت أو تعددت يمكن اعتبارها نظاما مغلقا Closed System بحكم تحديدها لهذه الأهداف سلفا . وهذا يعنى أن الأهداف التربوية أو السلوكية كنظام يتناقض

في حقيقته مع طبيعة المعرفة أو التربية كنظام مفتوح .

٩ - أن الأهداف التربوية أو السلوكية بحكم طبيعتها تجعل من التلاميذ مجرد مستقبلين وسلبيين غير إيجابيين بدلا من أن يكونوا مشاركين فعالين وإيجابيين لأنها تحدد لهم سلفا ما يجب أن يفعلوه . ومن ثم فان الأهداف السلوكية تناقض نفسها بنفسها وتتناقض مع ما ننادى به عادة من ضرورة اهتمام التربية بتنمية روح الإبتكار والتجديد لدى التلاميذ .

ثالثا : محاولة توفيقية :

بعد أن عرضنا لكل من الحجج والمعارضة نقف هنا وقفة نحاول بها أن نوفق بين هذه الحجج .

والنقطة الرئيسية فى محاولة التوفيق هذه تعتمد على التسليم بأهمية وضرورة الأهداف السلوكية كمنطلقات رئيسية لتوجيه العملية التعليمية وإحكام عمل المعلمين والمربين . وإن الإنتقادات التى وجهت إلى الأهداف السلوكية وإن كان لها الفضل فى لفت الأنظار إلى بعض الجوانب فإنها لا تقلل من الأهداف السلوكية كأسلوب منهجى يعتمد عليهب المعلمون والمربون . وربما يدفعنا هذا النقد الى تعميق فهمنا للأهداف السلوكية والبحث عن مزيد من التحليل والتفصيل والدراسة لجوانبها المختلفة وتلافى جوانب القصور التى تواجهها . فحركة العلم دائبة لا تعرف الكلل . ونحن فى عملنا التربوى بل وفى حياتنا نتعايش مع كثير من الأشياء التى تحمل فى طياتها جوانب القوة والضعف . وقد نتعامل مع مفاهيم لم تنضج تماما بعد ومع ذلك تعتبر أدوات ضرورية للتفكير . ويجب ألا تصرفنا الحجج المعارضة للأهداف السلوكية عن رؤية الجوانب الإيجابية فى الحجج المؤيدة لها . وإذا نحن لم نفعل ذلك سواء

بالنسبة لهذا الموضوع أو غيره من الموضوعات الأخرى الكثيرة المشابهة فى ميدان التربية فإننا بهذا لا نخدم العلم التربوى . والعكس صحيح فإننا إن اتخذنا معرفة جوانب القصور فى أدواتنا وأساليبنا وسيلة إلى تحسين هذه الأدوات والأساليب فإننا نكون بذلك قد قدمنا أكبر خدمة لميداننا التربوى . ومن هذا المنظور أساسا أرجو أن ننظر إلى مفهوم الأهداف السلوكية .

الأهداف التربوية : نظرة فلسفية :

إن المشكلة الرئيسية المزمنة بالنسبة لكل المربين على اختلاف الأزمان والعصور والمجتمعات تتعلق بالتساؤل حول الهدف من التربية . وهى مشكلة جوهرية كما هو واضح لأنها تتعلق بصميم العمل التربوى . ولو أمكن الإجابة عن هذا التساؤل بما يرضى الجميع - وهو ما لايمكن حدوثه - فإنه يمكن حل المشكلات التربوية الأخرى المترتبة عليها . فهناك بلا شك اختلاف فى وجهات النظر حول الهدف من التربية .

فهل الهدف من التربية هو معرفة المادة الدراسية أو تحسين المجتمع أو تحقيق ذاتية الفرد أو المواطن الصالح أو تكوين الإتجاهات والقيم الصحيحة أو إعداد الأفراد المنتجين للعمل اللازمين لمختلف مجالات العمل أو تحسين العلاقات بين الجماعات والشعوب ؟أو هل تعنى التربية كل هذه الأمور جميعا ؟

وبعبارة أخرى نقول إن هناك من يعتبر أن الهدف الرئيسى للتربية هو تنمية العقل وتدريبه . وآخرون يعتبرن الهدف بلوغ الكمال الإنسانى . وهناك من يعتبر أن الهدف الرئيسى للتربية هو الإعداد للحياة . وآخرون يعتبرن الهدف من التربية هو الحياة ذاتها . وقد نجمل القول فى هدف واحد للتربية كالنمو مثلا أو نفصل الكلام عنها فى أهداف متعددة . وقد ينظر إلى النمو لا

على أنه هدف وإنما هو نتيجة للتربية .

ومن ناحية أخرى نجد أن بعض المربين ركز اهتمامه على رسم صورة للفرد المثالى والدولة المثالية ورسم الأهداف التربوية التى توجه الممارسات فى المدارس نحو هذه الغايات . فأفلاطون وروسو مثلا هما من هؤلاء المربين وإن كان تناولهما من منطلقين مختلفين متناقضين . فأفلاطون إهتم برسم صورة الدولة المثالية التى من خلال سياساتها التربوية يمكن تنمية الفرد المثالى . وهدف التربية فى نظرة هو إكساب الفرد العادات الحسنة حتى يتعود على أن يجد سعادته الكبرى دائما فى عمل ما يعتبره عقله أنه الشئ الصحيح . وهكذا يتركز هدف التربية عنده على تكوين الإنسان الصالح الذى يوجه عقله سلوكه وتصرفاته ولا يوجد عنده تناقض بين رغباته وأحكامه العقلية .

بينما روسو إستهدف تربية الفرد المثالى الذى يمكن من خلاله تكوين المجتمع المثالى أو الفاضل .

ومجموعة أخرى من المربين يتركز إهتمامهم على هدف مماثل إلا أنهم ينظرون إلى الإنسان على أنه بطبعه مخلوق لله عز وجل . ومن ثم فإن هدف التربية هو تكوين الإنسان الصالح الذى تصوره أفلاطون لكن من خلال تقبله للقيم الدينية والمقدسة .

الأهداف الإنسانية :

سادت الأهداف الإنسانية فى التربية فى عصر النهضة . واستهدفت الإهتمام بإحياء الدراسات الإنسانية والفنون الحرة اليونانية والرومانية . لكنها هوجمت مرات كثيرة لألفاظها الجوفاء . وكان أشد الانتقادات إنتقاد المربى

الهولندى المعروف « إيرازموس » (١٤٦٦ - ١٥٣٦ م). فلقد اتهم الإنسانيين بأنهم لايهدفون إلا إلى الفصاحة الأدبية بمعناها الضيق وأنهم يتبعون فى أساليبهم وتعبيراتهم وألفاظهم أحد مشاهير الكتاب الإنسانيين السابقين هو الخطيب الرومانى « شيشرون » .

بيد أن هناك رجالا مثل الأسبانى « خوان فايفز Vives » (١٤٩٢ - ١٥٤٠) والفرنسى رابليه Rabelais (١٤٨٣ - ١٥٥٣) والانجليزى جون ميلتون Milton (١٦٠٨ - ١٦٧٤) قد قبلوا الأهداف التربوية الإنسانية لكنهم أرادوا تدعيمها بجعلها واقعية . وكانوا يهدفون من وراء ذلك إلى إثراء الحياة فى زمانهم من خلال دراسة الآداب الكلاسيكية المناسبة بدلا من دراسة الآداب الكلاسيكية التى لا تلائم روح العصر .

وسعى رجال آخرون مثل الأرستقراطى الفرنسى مونتانى Montaigne (١٥٣٣-١٥٩٢م) إلى جعل الأهداف التربوية أكثر واقعية لابتجنب اللفظية الجوفاء فحسب وإنما أيضا بجعل العلاقات الإجتماعية أهدافا تربوية .

وهناك آخرون مثل الانجليزى بيكون Bacon (١٥٦١ - ١٦٢٦) والمورافى التشيكى كومينيوس (١٥٩٢ - ١٦٧٠) سعيا إلى بث روح الحيوية والواقعية فى الأهداف التربوية وذلك بتأكيد دراسة قوانين الطبيعة كمرشد عملى سليم فى الحياة .

المعرفة كهدف التربية :

لقد أكد بيكون وكومينيوس على الأهداف التربوية المعرفية الموسوعية التى تجعل المعرفة برمتها مجال المربى . والواقع أن هذا البرنامج كان طموحا

رغم أن رجلا مثل أرسطو قد حققه من قبل . ولقد حدثت منذئذ محاولات عديدة لتنظيم ميدان التعلم ككل للأغراض التربوية .

كما عملت محاولات لتحقيق هذا الهدف فى بداية العصور الوسطى. لكنها لم تمخض إلا عن تأليف مجموعة من المختارات والملخصات مثل كتاب «كابلا Capella » زواج علم اللغة وعطارد و « دراسات فى الفلسفة » لبوثيوس Boethius أو « فى الفنون الحرة » لكاسيدوراس Cassiodorus .

والواقع أن الذى أعطى أملا جديدا لأضواء هذه الأهداف الموسوعية للتربية فى أيام بيكون وكومينوس هو ظهور العلم الحديث ، فقد وسع العلم نطاق المعرفة الإنسانية بصورة جعلت الإحاطة بهذا النطاق فوق طاقة البشر .

ونتيجة للقصور فى تحقيق الأهداف المعرفية الموسوعية رأى جون لوك أن التربية لا تعنى أن يصبح الصغير متمكنا فى أحد العلوم . وإنما تعنى تفتيح الأذهان وتهيئتها لتعلم هذه العلوم حينما يتطلب الأمر ذلك ، أو كما عبر عنها الفيلسوف الفرنسي روسو بقوله : « إن غرضى ليس حشو عقله (أى عقل إميل) بالمعرفة وإنما تعليمه طريقة إكتساب المعرفة عندما يحتاج لها ». وهناك فرنسى آخر هو « لاشالوتيه » Lachalotais (١٧٠١ - ١٧٨٥) اعتقد أن هذا جانب هام يفوق المعرفة ذاتها .

التنظيم العقلى كهدف للتربية :

إن جعلنا هدف التربية هو طريقة إكتساب المعرفة وليس إكتساب المعرفة فى حد ذاتها يقودنا إلى صياغة هدف التربية كتنظيم عقلى . وقد كان هذا هدفا ملحا بخاصة فى فترة التخلف الثقافى فى العصر الأوربى الوسيط . ومع

أن كثيرا من المعارف فى الآداب اليونانية اللاتينية بقيت خالدة ، وأن كثيرين من الكتاب الكلاسيكيين لم يعودوا يمثلون سلطة معرفية بالنسبة للناس إبان القرنين السابع عشر والثامن عشر فإن هذه المعارف بقيت فى مناهج المدارس بتأثير القصور الذاتى لمكانتها الإجتماعية ، وبتأثير الشكلية والغموض التى سادت التدريس بالمدارس والجامعات آنذاك . وكان لابد من إيجاد هدف جديد للتربية والتعليم . وتمثل هذا الهدف الجديد فى تنظيم العقل . فالتربية لاتهدف الى حشو للذاكرة بالحفظ والعقل بالمعلومات ، وإنما تهدف إلى تدريب وتحسين القدرات التنظيمية والتحليلية للعقل . وكان لابد أن يساير تدريب الجسم تدريب العقل ليلخصا أهداف التربية فى أن " العقل السليم فى الجسم السليم ".

وقد جاء المربى الإنجليزى « جون لوك » (١٦٣٢ - ١٧٠٤ م) بتصحيح آخر للتأكيد السابق على مجرد كم المعرفة ، فقد أكد لوك على أهمية بناء الشخصية . وهذا يعنى بالنسبة للوك أن يكون المرء قادرا على إنكار رغباته ويتغلب على أهوائه ويتبع عقله بالرغم من أن المرء يميل للجانب الآخر .

وهدف التربية الأساسى فى نظر المربى الأمريكى المعاصر روبرت هتشنز هو تنمية للعقل . وفى تفسيره لذلك يقول : " إن تنمية العقل تعنى تنمية ما هو خير لكل الناس فى كل المجتمعات . إنها الخير الذى يستمد كل ما عداه معناه منه . فالرفاهية المادية والسلام والنظام الإجتماعى والعدل والفضائل الأخلاقية كلها معان لتنمية العقل . إن على التربية أن تربى الفرد على التصرف الذكى والتفكير السليم والتدبر فى العواقب والتبصر فى الأمور " .

وإذا نحن ألقينا نظرة على النظريات التى تتناول طبيعة العقل والتفكير فإننا نواجه مشكلات فلسفية . فهناك مجموعتان من الفلاسفة .

المجموعة الأولى هم المثاليون أو العقلانيون . وهؤلاء يصرون على أن التفكير يكشف عن قدرة العقل نفسه على معرفة الحقيقة . وبالنسبة لهؤلاء فإن مصدر المعرفة هو العقل وليس الحواس .

أما المجموعة الثانية فهم الأمبيريقيون أو التجريبيون أو الواقعيون الذين يعارضون وجهة النظر السابقة ، وهم يؤمنون بأن عملية التفكير هى الطريقة الوحيدة لتوجيه الشخص لكى ينظم حواسه . وطبقا لهذه النظرية فإن مصدر المعرفة هى الحواس وليس العقل .

والعقلانيون يرفضون فكرة أن العقل سلبى وأنه صفحة بيضاء تستقبل الإنطباعات الحسية . فوجهة النظر هذه تعتبر العقل عنصرا فعالا. فهو يختار وينظم ويحلل ويصور ما نعرفه . فمثلا عندما تستمع لغناء بلبل فإن ذلك لايزيد أو يقلل من معرفتك . فالصوت ليس معرفة بل مادة خاما يمكن تفسيرها بطريقة ما . أى أن هناك عملية عقلية يتم منها استخلاص المعرفة . فالفرد يستطيع أن يميز غناء البلبل من رنين الجرس . إذا فالعقل هو التفكير نفسه .

أما الأمبريقيون فيصرون على أن المعرفة لا تتواجد من التفكير إنما تتكون نتيجة للخبرة الحسية فقط . وليس هناك واقع أبعد من الخبرة الحسية . فالعقل إذا وظيفى فهو يختار وينظم الخبرات لحل المشكلات .

إن الخلاف بين العقلانيين والأمبريقيين كان له أثر بعيد المدى على التربية . فالعقلانيون يطالبون بتطوير وتنمية العقل . والأطفال يجب أن يتعلموا بحيث يكون التفكير الدقيق هو نقطة إهتمام المعلمين فى المدرسة . أما الأمبريقيون بصفة عامة فيرون أن تعلم الطالب كيف يفكر هو أكثر أهمية بالنسبة له من أن يتعلم ماذا يفكر . فالتربية يجب أن تكون مرتبطة بخبرات

الطفل . وهى يجب أن تتمركز حول الفرد والطفل ككل . فالمعرفة ببساطة هى نتائج الخبرات التربوية .

النمو كهدف للتربية :

لقد اتبع كل من بستالوتزى وفروبل خطى روسو فى تحديد الهدف من التربية بأنه النمو الطبيعى للطفل وتفتح طاقاته من الداخل . بيد أن فلاسفة آخرين رفضوا الأخذ بهذا الرأى . فقد رفض كل من الفيلسوف الألمانى هيجل والمربى الألمانى هربارت فكرة النمو بدون عائق للطبيعة الإنسانية من الداخل . وذهب هيجل إلى القول بأن على التربية أن تعمل من أجل العالمية لا الفردية. كما ذهب هربارت إلى تأكيد الأهداف الخلقية للتربية . وقد سبق أن أشرنا الى أن النمو يمكن أن ينظر اليه على أنه نتيجة للتربية وليس هدفا لها .

التربية من أجل الحياة الكاملة :

قام هربرت سبنسر (١٨٢٠ - ١٩٠٣) عالم الإجتماع الإنجليزى فى منتصف القرن التاسع عشر بمعالجة مختلفة نوعا ما للأهداف التربوية فقد بحث سبنسر عن معيار يمكن به تحديد القيمة النسبية للأهداف التربوية . لتفادى الفوضي التى سادت فى تحديدها . وقد وجد ضالته المنشودة فى المذهب النفعى والمذهب النشوئى الإرتقائى الذى كان يميل إليه . ورتب الأهداف التربوية حسب قيمتها وأهميتها لحياة الفرد في المجتمع . فعلى التربية أن تهدف إلى :

أولا : تعليم فن الحفاظ على الذات .

ثانيا : تعليم المرء كيف يكسب قوته وعيشه .

ثالثا : تعليم الفرد فن البقاء من خلال معلومات يعرفها عن تنشئة الأطفال وتربيتهم .

رابعا : تهيئة الفرد لواجباته السياسية والإجتماعية من خلال الثقافة والفنون والآداب وغيرها .

وهذا الهدف الأخير للتربية عند سبنسر قد جعله كثيرون ممن سبقوه الهدف الأول للتربية .

المحددات العلمية للأهداف التربوية :

إتجه المربون إلى العلوم محاولين الإستفادة من موضوعيتها وثباتها فى تحديد الأهداف التربوية . واستعاروا من العلوم عدة أساليب لهذا الغرض . منها استخدام أسلوب إجماع المحكمين المؤهلين بالنسبة لما يجب أن تكون عليه أهداف التربية . ومنها أسلوب تحليل الأنشطة الجارية فى الحياة العادية وترجمة هذه الأنشطة إلى أهداف تربوية . وكان من أشهر الذين قاموا بهذا العمل فرانكلين بوبيت F. Bobbitt (١٨٧٦ - ١٩٥٦) ووبريت تشارترز W.Charters (١٨٧٥ - ١٩٥٢) . وقد استطاع بوبيت أن يتوسع فى عدد المجالات اللازمة للحياة الكاملة ، فتوصل إلى عشرة مجالات ، منها المجال الدينى ومجال المواطنة الصالحة . بيد أن كلا من بوبيت وتشارترز قد إتفقا على أن الأهداف التربوية على هذا المستوى عامة جدا لدرجة يصعب معها ترجمتها إلى مؤشرات أو موجهات للأنشطة والمواقف التعليمية . ومن ثم فإنهما استطاعا بالتحليل الدقيق أن يحللا كل هدف من هذه الأهداف العامة إلى أجزاء فرعية. فهدف عام مثل المواطنة الصالحة مثلا يمكن تجزئته فرعيا إلى: حسن الجيرة ، التصويت الإنتخابى الواعى ، الأبوة البارة ، وهكذا . ولم تقف عملية التحليل عند هذا المستوى الفرعى بل امتدت إلى تحليلات أدق

للأهداف الفرعية وترجمتها إلى أهداف أصغر تحت فرعية . وهكذا استمرت عملية التحليل الفرعى حتى وصل « بوبيت » وزميله إلى ترجمة المجالات العشرة العامة إلى مئات الأهداف الفرعية المحددة .

وهناك مربون آخرون إتجهوا الى علم النفس للبحث عن مزيد من الموضوعية والثبات فى تحديد الأهداف على أساس « احتياجات الأطفال » . ومن ثم فإن الحاجات والدوافع النفسية والبيولوجية الفطرية تم صياغتها فى أهداف تربوية . وكان أكبر تأثير على المربين فى هذا الإتجاه التحليل النفسى لفرويد . كما استعار المربون من علم البيولوجيا أو الأحياء مفهوم « التكيف والتأقلم » مع البيئة كهدف للتربية .

بيد أن التحليل العلمى للأهداف التربوية قد وجد معارضة من جانب فلاسفة التربية لاسيما فيلسوف التربية الأمريكى بودى Bode (١٨٧٣ - ١٩٥٣) الذى اعتبر أن العلم لا يستطيع أن يحدد الأهداف التربوية .لأن العلم بطبيعته وبمنهجه لا يستطيع أن يحدد ما يجب على الناس أن يحبوه أو يرغبوه .

الأهداف التقدمية للتربية :

يعتبر « جون ديوى » من أكثر فلاسفة القرن العشرين تأثيرا فى تحديد الأهداف التربوية . ولم يسلم ديوى بأى من الأهداف التربوية السابقة . بل إن هدفا مثل « التربية من أجل الحياة الكاملة » نظر إليه ديوى على أنه لايعتبر هدفا وإنما وسيلة مفيدة للتأكد من أن التربية يتحقق لها التوازن والتكامل .

إن الأهداف التربوية الحقة من وجهة نظر ديوى هى تلك التى تنبع أو تصدر عن المواقف المشكلة التى تظهر من خلال الأنشطة القائمة أو المستمرة .

فالأهداف هى إذن المحصلة المتوقعة لهذه الأنشطة . وهى تتحدد من داخل العملية التربوية لا من خارجها . وعلى هذا فالأهداف في نظر ديوى لها صفة وسيلية أو ذرائعية من حيث أنها تقدم مؤشرات للعمل أو الحدث الآنى كما تقدم الدافع له .

ونظرا لأن الأهداف التربوية عند ديوى تتوقف على كل موقف على حدة فإن الأهداف التربوية تتنوع بتنوع الحياة ذاتها . ولم يقدم « ديوى » أى قائمة بأهداف التربية . بل ولم يقترح أى مبادئ يمكن على أساسها ترتيب أى أهداف تربوية . إن العملية التربوية كما يقول ديوى ليست لها أهداف خارجها وإنما هى هدف في حد ذاتها .

لقد كان لفلسفة ديوى وزن كبير فى تحديد هدف التربية التقدمية المتمركز حول الطفل فى العشرينات . ولقد صاغ التقدميون أهدافهم على أساس أن شخصية الطفل فريدة فى ذاتها وعلى أساس أن المواقف التربوية التى يجد الطفل نفسه فيها هى فريدة أيضا من حيث زمانها ومكانها .

لكل الأهداف التربوية التقدمية لم تلبث أن واجهت رد فعل مضاد ووجهت إليها إنتقادات حتى من مشاهير قادتها أنفسهم . فقد انتقدها كونتس Counts لفشلها فى تطوير نظرية للرفاهية الإجتماعية . ونادى كونتس بأن يتضمن المثل التربوى الأعلى بناء نظام إجتماعى جديد يقوم على أساس الروح الجماعية لا الفردية الفوضوية .

ومع أن كثيرا من التقدميين لم يشاركوا كونتس وجهة نظره عن الروح الجماعية فإنهم أحسوا بأن الظرف يتطلب وجود أهداف إجتماعية للتربية .

وكان هناك أيضا على الجبهة الفلسفية رد فعل مضاد للأهداف الفردية والنسبية للتربية التقدمية . فقد انتقد هرمان هورن Home (١٨٧٤ - ١٩٤٦) وآخرون فكرة « النمو » كهدف للتربية . فالنمو قد يكون مرغوبا فيه وغير مرغوب فيه . ومن ثم فإنه ينبغى معرفة الإتجاه الذى يسير فيه النمو قبل قبوله كهدف . يضاف إلى ذلك أن النمو فى الإتجاه المرغوب وإن كان شيئا حسنا إلا أنه قد لايكون بالدرجة المطلوبة أو المناسبة .

وقد اشتدت حركة النقد الموجهة للأهداف التقدمية للتربية فى نهاية العقد الثالث من القرن العشرين لدرجة أن « ديوى » بدأ يتخذ لنفسه طريقا متميزا عن المتطرفين من أتباعه . فقد رفض ديوى الهدف التقدمى « التعبير عن الذات » فى صورته غير الموجهة تماما كما فعل دائما فى رفضه لفكرة روسو الرومانسية عن « التفتح الذاتى للطفل من الداخل » . وأشار إلى ضرورة مساعدة الكبير للصغير فى تفتح قدراته وطاقاته .

ويبدو من كتابات ديوى المبكرة لاسيما فى كتابه « التربية والمجتمع » وكتابه « الديمقراطية والتربية » أن لديوى إتجاها إجتماعيا وأنه يرى أن الأهداف الفردية يجب أن تكون مشروطة أساسا بالحاجة إلى الكفاءة الإجتماعية فى السياسة والصناعة .

وفى السنوات الأخيرة لاسيما بعد الحرب العالمية الثانية برزت الحاجة إلى تأكيد الأهداف الديمقراطية فى التربية وضرورة حماية المثل العليا للديمقراطية بعد أن عانت الدول من ويلات الحرب ونكباتها .

ما بعد التقدمية :

أفل نجم الأهداف التقدمية للتربية فى ظل تطورات ما بعد الحرب العالمية الثانية . وبدأ الإتجاه المحافظ فى الظهور . وبرز معه من جديد التأكيد على الأهداف التى كانت معروفة فى القرون الماضية مثل تنمية القوى العقلانية لدى التلميذ وغيرها .

ويقول أوكونر فيلسوف التربية البريطانى المعاصر إن أحد أهداف التربية فى كل المجتمعات على اختلاف شاكلتها هو إكساب الفرد الحد الأدنى الضرورى من المهارات الأساسية التى تمكنه من أن يأخذ موقعه فى المجتمع . وتختلف هذه المهارات بالطبع من مجتمع لآخر ومن عصر إلى عصر . ففى المجتمعات البدائية مثلا تكون هذه المهارات متعلقة بالصيد والزراعة وبذر البذور وبناء الأكواخ . وفى المجتمعات الحديثة يكون من بين هذه المهارات الأساسية تعلم القراءة والكتابة والحساب . ويذكر أوكونر خمسة أهداف للتربية هى :

١ - تزويد الفرد بالحد الأدنى الضرورى من المهارات اللازمة له لكى يأخذ موقعه فى المجتمع ولكى يواصل البحث عن المعرفة .
٢ - تزويد الفرد بالتدريب المهنى الذى يساعده على العيش وإعالة نفسه .
٣ - إثارة إهتمام الفرد بالمعرفة وتقدير قيمتها .
٤ - تزويد الفرد بالقدرة على النقد .
٥ - وصل الفرد بالانجازات الثقافية والأخلاقية للجنس البشرى وتمكينه من تقدير هذه الإنجازات حق قيمتها .

وتختلف الوسائل المحققة للهدف من التربية . فقد تكون الوسيلة للوصول إلي ذلك عن طريق شرح المعلم وإستخدام الكتب الدراسية والحفظ والتسميع والإمتحانات . وذلك لأن المتعلم ينظر إليه على أنه مخزن للمعرفة يمكن له أن يستخدمها ويستفيد منها فيما بعد . وقد تكون الوسيلة عن طريق حل المشكلات وحب استطلاع المعلم واستثارة الدوافع الداخلية له نحو التعلم واكتشاف المجهول .

٢ - التربية والطبيعة الإنسانية :

يمثل موضوع التربية والطبيعة الإنسانية أهمية كبرى بالنسبة للمشتغلين بالتربية لعدة أسباب فى مقدمتها :

١ - أن الإنسان موضوع التربية . ومن ثم ينبغى علينا أن نفهم طبيعة هذا الإنسان حتى نحسن تربيته ونحكمها وحتى يمكن أن نتعامل معه على أساس رشيد وأن نكيف المناهج الدراسية والعملية التربوية وطريقة التدريس لتتمشى مع طبيعة المتعلم وتجئ محققة للأهداف المنشودة منها.

٢ - أن معرفة الطبيعة الإنسانية تساعدنا على فهم قدرات الإنسان وإمكانياته وكيف ننميها. كما تساعدنا على معرفة سلوكه وكيف نعدله.

٣ - أن هناك اختلافاحول طبيعة الإنسان . وليس هناج وجهة نظر واحدة تفسرها وتوضحها . ويترتب على ذلك بالطبع إختلاف فى اتجاهات التربية وأساليبها .

إختلاف النظرة إلى الطبيعة الإنسانية :

إن اختلاف النظرة إلي موضوع الطبيعة الإنسانية وتباين ما قاله الفلاسفة والعلماء والمربون بشأنها يرجع بالدرجة الأولى إلى غموضها وتعقدها

على الرغم من توفر كثير من المعلومات عن جوانبها المختلفة الجسمية والعقلية والنفسية . ولا تزال مناطق شاسعة من الطبيعة الإنسانية مجهولة لنا . ومازال الإنسان نفسه لغزا محيرا يلتف بالأسرار والغموض .

وهناك ناحية أخرى عملت على عدم توفر معلومات كافية عن الطبيعة الإنسانية تتعلق بالأساليب ، والطرق التى استخدمت فى دراستها واقتصار كل أسلوب أو طريقة على جانب واحد منها .

ذلك أن دراسة الإنسان قد اجتذبت شتى العلماء من مختلف التخصصات . ولا يستطيع واحد منهم أن يدعى احتكاره لدراسة الإنسان ومعرفته به . وكان من الطبيعى أن ينظر العلماء إلى الإنسان من وجهة نظر ميادينهم وتخصصاتهم . وكل منهم يحاول أن يكتشف الجوانب التى تهمه فى الطبيعة الإنسانية . ومع أن بعض العلماء لايدرسون الإنسان مباشرة فإنهم يطبقون عليه قوانينهم ومعطياتهم التى يتوصلون إليها .

فعلماء الطبيعة والكيمياء مثلا لا يدرسون الإنسان في حد ذاته . لكنهم يفترضون عادة أنه جزء من نظام الطبيعة العام للمادة والطاقة وأن للفرد تركيبا ماديا يخضع لنفس قوانين الطبيعة والكيمياء التى يخضع لها الحيوان والنبات والجماد .

وبعض علماء الطبيعة يرى أن ظاهرة العقل وهى التى توجد فى صورة متطورة لدى الإنسان يجب أخذها فى الإعتبار من جانب العلم الطبيعى حتى يمكن تفسير ما نلاحظه من تنظيم غير عشوائى للطاقة فى العالم الطبيعى .

وينظر علماء الأحياء إلى الإنسان على أنه أحد أنواع الحيوان وأكثرها نضجا فى سلم التطور . وهم يوجهون النظر بصفة خاصة إلى طاقة الإنسان غير العادية وقدرته على التكيف والتى تعتبر نتيجة التطور الكبير فى جهازه العصبى .

وعلماء التشريح ووظائف الأعضاء نظروا إليه من خلال تركيبه الجسمى ونموه ووظائف أعضائه . وعلماء النفس نظروا إليه باعتباره ظاهرة نفسية لها حاجاتها ومطالبها ووظائفها وأن كل مشكلات الإنسان تنشأ عندما ينعدم التوافق بين حاجاته النفسية وبين المجتمع الخارجى . وقد اهتم علم النفس في الماضى بدراسة النفس والروح والعقل عندما كان فرعا من علوم الفلسفة . ثم أخذ يبحث فى الشعور الداخلى . ثم انتقل بعدها إلى التركيز على السلوك الخارجى للإنسان. وينقل الدكتور القوصى عن وودورث عبارة طريفة تقول : «إن علم النفس عند أول ظهوره زهقت روحه ثم خرج عقله ثم زاد شعوره ولم يبق إلا المظهر الخارجى وهو السلوك » .

وينقسم علماء النفس إلي مجموعتين رئيسيتين فى نظرتهم لطبيعة الإنسان . المجموعة الأولى وهى ذات وجهة بيولوجية تركز على الجوانب العضوية والعصبية والكيميائية المطلوبة لشرح سلوك الإنسان .

المجموعة الثانية من علماء النفس تركز على دراسة الإنسان من ناحية حالته العقلية كما تعبر عنها المظاهر الخارجية باستخدام مفاهيم مثل الشعور والقصد والغرض والقيمة والإتجاه وغير ذلك .

وكلتا المجموعتين من علماء النفس تنظر إلى الإنسان على أنه كائن له عقل لكنهما تختلفان فى طريقة تفسير معنى العقل وفى المادة العلمية

المستخدمة لتفسيره .

ويهتم علماء الإنسان أو الأنثروبولوجيا بالأنماط البشرية المختلفة من حيث سماتها الجسمية وأنماطها الثقافية . وهم يهتمون بدراسة مختلف اللغات والعادات والمعتقدات والطقوس والقوانين والمنظمات الإجتماعية التى طورتها الإنسانية . وهم ينظرون إلى الإنسان على أن له حاجات بيولوجية واجتماعية معينة يقوم بإشباعها بطرق كثيرة مختلفة ومتنوعة حسب الظروف البيئية والتطور التاريخى .

ويهتم علماء الإجتماع بصفة عامة بدراسة الإنسان لا فى صورته الفردية وإنما فى صورته الإجتماعية وعلاقته بالمجتمع . وهم لايهتمون بصفة عامة بالحياة الخاصة للفرد إلا من حيث أنها وسيلة لتفسير السلوك الملاحظ . وهم يهتمون بدراسة ظاهرة التطبيع الإجتماعى وأنماط السلوك المتمايز للطبقات الإجتماعية .

وينظر علماء اللغة إلى الإنسان من خلال قدرته المتميزة على النطق والكلام . وهم يشرحون الطرق الكثيرة المختلفة للإتصال التى توصل إليها الإنسان . كما أنهم يحللون خصائص اللغات المختلفة للإنسان .

ويدرس الجغرافيون الإنسان فى علاقته بالأرض والبيئة التى يحيا فيها. وقد أظهروا من دراستهم العوامل التى تتحكم فى سلوك الإنسان كالمناخ وتوفر الطعام وسهولة المواصلات وتوزيع السكان والثروة الطبيعية .

وينظر الفنانون إلى الإنسان باعتباره كائنا حيا له حياة غنية ومفعمة بالمشاعر . وهم يحاولون أن يجسدوا الأنواع الرئيسية للمشاعر الإنسانية من خلال مختلف أنواع الأعمال والفن بما فى ذلك التأليف الموسيقى والرسم والنحت

والرقص والشعر والأجناس الأدبية من قصص ومسرحيات وروايات . وينظر الفنانون إلى الإنسان أيضا على أنه كائن مبتكر . وهم يعبرون عن مدى قوة الابتكار الإنسانى من خلال أعمالهم الفنية .

وينظر علماء الإقتصاد إلى الإنسان على أنه منتج أو مستهلك للمنتجات والخدمات وأن رغباته تفوق دائما مصادره . ومن ثم يحتاج إلى التوصل إلى أساليب إجتماعية معينة لتوزيع مصادره المحدودة . وهم ينظرون إليه أيضا على أنه عنصر من عناصر الإنتاج لايقل أهمية عن رأس المال المادى. وبعبارة موجزة ينظرون اليه على أنه كفاءة أو قدرة اقتصادية .

وينظر علماء السياسة إلى الإنسان على أنه باحث وراء القوة والنفوذ. ومن ثم يشرحون الطرق المتعددة التى يؤثر بها الناس فى الآخرين أو يتأثرون هم بها مثل استخدام القوة أو العقل أو الدعاية أو الوعود أو الوعيد أو الضغوط الإجتماعية والإقتصادية .

وينظر المؤرخون إلى الإنسان على أنه كائن يحيا فى الزمن مع ذاكرة للماضى وتوقع للمستقبل وحاضر يجمع فيه الماضى والمستقبل معا . وهم يحاولون أن يفهموا المعنى الحقيقى لأحداث الماضى من خلال إدراكهم وتصورهم وإعادة بنائهم للحياة الشعورية للأفراد الذين تسببوا فى إيجاد هذه الأحداث أو كانوا وراءها .

وهذه كلها نظرات جزئية للطبيعة الإنسانية تحتمها الطبيعة التخصصية للعلوم .

جوانب الطبيعة الإنسانية :

يعتبر موضوع الطبيعة الإنسانية من الموضوعات الهامة التى لا يستغنى عنها أى دارس للتربية لأن الإنسان موضوع التربية كما أشرنا . ومن المهم إذن أذن نعرف الجوانب المختلفة لهذه الطبيعة الإنسانية حتى يمكن توجيهها وتنشئتها على أساس سليم .

ويقصد بالطبيعة الإنسانية فطرة الإنسان التى فطر الله عليها. لكن ما هى طبيعة الإنسان وفطرته ؟

إن هناك ثلاثة أمور رئيسية يمكن تناولها لتوضيح مفهوم الطبيعة الإنسانية . أول هذه الأمور يتعلق بماهية الإنسان نفسه وجوهره ، هل هو مادة أم روح أم كلاهما معا ؟ ثانى هذه الأمور يتعلق بجانب الخير والشر فيه ، هل الإنسان خير بطبيعته أم شرير بطبيعته أو كلاهما معا ؟ أم أن طبيعته محايدة لا هى خير ولا هى شر . وثالث الأمور يتعلق بإرادة الإنسان هل هى مطلقة أم محدودة وهل هو مخير أم مسير أم كلاهما معا ؟

وسنتناول كل موضوع من هذه الموضوعات الثلاثة للطبيعة الإنسانية بشئ من التفصيل فى السطور التالية :

أولا : ماهية الإنسان :

شغل كثير من العلماء بالبحث فى ماهية الإنسان . وفى كلامهم عن هذه الماهية يميزون بين جانبين رئيسيين :الجانب المادى فيها وهو الجسم أو البدن. والجانب غير المادى ويشمل العقل والنفس والروح . ولا يعنى هذا التمييز وجود انفصال بين الجانبين . وربما كان أقدم هذه النظريات وأكثرها تأثيرا فى الفكر التربوى الغربى ما نادى به أفلاطون من سمو العقل على الجسم . فقد

بنى أفلاطون نظريته على أن الإنسان عقل محمول على جسم . واعتبر العقل أسمى من الجسم . ولذلك مجد العقل وأعلى من شأنه في حين حقر الجسم وقلل من قيمته . ولذلك تعرف نظرية أفلاطون بأنها نظرية أحادية بمعنى أن جوهر الإنسان عقل لاجسم وقد ترتب على هذه النظرية إهتمام التربية بتدريب العقل واعتبار المعرفة العقلية والنظرية أرقى من الفنون العملية . وهو وضع سيطر على التربية الأوربية لقرون طويلة .

وقد سادت النظرة الأحادية للطبيعة الإنسانية على التفكير المسيحى. فقد اعتبرت المسيحية الجسم وعاء أو صندوقا للروح . كما اعتبرت الإنسان أقرب إلى الشر والخطيئة لأن الطبيعة المادية لجسمه فرضت عليه ذلك . فى حين أن الروح لابد لها أن تتطهر من هذا الشر عن طريق الخلاص . وترتبط هذه النظرية بفكرة المسيحية عن العالم السماوى العلوى والعالم المادى التحتى . والأول أسمى لأنه يحتوى على الحق والخير والجمال . أما الثانى فملئ بالشرور والآثام . كما أن هذه النظرة أيضا ترتبط بخطيئة آدم وخروجه من الجنة عقابا له . ونظرا لأن العقل ينتمى إلى العالم السماوى والجسم ينتمى إلى العالم المادى فإن الجسم يعطل عمل العقل ويحول دون وصوله إلى العالم السماوى . وعلى العقل إذا أراد ذلك أن يقهر الجسم وأن يتغلب عليه وأن يسيطر على شهواته وأن يقمع جوانب الشر فيه . ومن هنا جاء القول بسمو العقل . وقد أكد ذلك الإحترام الشديد لكل معرفة نظرية يكون من شأنها تدريب العقل والتقليل من شأن الحرف والمهن التى تطلب ممارسة الجسم . وقد استمرت هذه النظرة لقرون طويلة كما أشرنا. وسادت فى العصور الوسطى والعصور الحديثة الأوروبية . وقد اعتبرت علوم الفلسفة والمنطق والرياضيات وغيرها من العلوم العقلية أو وسائل تدريب العقل .

وقد ذهب جون لوك إلى القول بأن العقل صفحة بيضاء فارغة لاشئ فيها وأن التربية والتعليم نقش على هذا العقل . وهذا يعنى أن العقل مجرد مستقبل ولا دور له . ويعنى أيضا أن المعلم يستطيع أن ينقش على هذا العقل ما يشاء دون اعتبار لإيجابية التلميذ هى نظرية ثبت خطؤها .

وهناك نظرة أخرى تفسر الطبيعة الإنسانية على أساس الغرائز . وقد نادى بها عالم النفس ماكدوجال وغيره. فالطبيعة الإنسانية مجموعة من الغرائز التى توجه سلوكه وقد تسيطر على الإنسان عدة غرائز تتنوع . وقد يقل عددها حتى يصل إلى عريزة واحدة كغريزة حب الذات أو الغريزة الجنسية. وهذه الغرائز فطرية غير مكتسبة ، ولهذا فإن الطبيعة الإنسانية وفق هذه النظرية جامدة وثابتة وقد ثبت خطأ هذه النظرية لأنها لا تقوم على أساس علمى سليم .

وهناك أيضا النظرة الطبيعية إلى الطبيعة الإنسانية التى نادى بها روسو . وهى تقول بأن الطفل لديه قدرات فطرية معينة عند مولده وأنه يجب أن نحترم النمو الطبيعى لهذه القدرات .

ونظر الفلاسفة إلى الإنسان من ناحية الجوهر. واختلفت مذاهبهم فى تفسيرها. فالفلسفة المادية لم تر فى الإنسان إلا ظاهرة مادية شديدة التعقيد مركبة من المواد الكيمياوية المختلفة ، وأنها نشأت بسبب تطور المادة الأولية . ومن ثم فلا خلاف بين الطبيعة الإنسانية والحيوانية فى نظر الفلسفة المادية . بل إن الطبيعة الإنسانية نفسها تفسر على غرار الطبيعة الحيوانية .

وينظر رجال الدين إلى الإنسان على أنه كائن روحى وأخلاقى يعتمد فى وجوده على خالقه وأنه قادر على تكوين علاقات رشيدة مع هذا الخالق يستطيع من خلالها أن يوجه حياته العاجلة والآجلة .

إن الإسلام ينظر نظرة تكاملية إلى مفهوم الطبيعة الإنسانية . وهى نظرة تقوم على أساس التكامل بين كل جوانب الطبيعة الإنسانية من مادية وغير مادية . وكان إهتمام فلاسفة المسلمين شديدا بالجانب غير المادى للطبيعة الإنسانية باعتباره الجانب الغامض الملغز المحير فى الإنسان . وسنفصل الكلام عن ذلك فى كلامنا عن فلسفة التربية الإسلامية .

يترتب على إختلاف النظرة الى طبيعة النفس البشرية تباين فى الوسائل التى تتبع لتربيتها وتهذيبها . فجون لوك يرى أن يحال بين النفس وبين كثير مما تشتهيه لأن تهذيب النفس إنما يتأتى عن طريق ترويضها وحرمانها. وجان جاك روسو يرى عكس ذلك تماما .فهو يرى أن الطبيعة الإنسانية خيرة بطبعها. وعلى المربى أن يترك الطفل وشأنه لأن الطبيعة تعمل لخير الطفل أكثر مما تعمله الأم والأب . وهربرت سبنسر يقف موقفا وسطا بين هذه الآراء فهو لايؤمن بمنح الطفل الحرية الكاملة . كما أنه لا يؤمن بالحرمان ويجب أن يكون المربى ناصحا للطفل دون غلظة . وأرسطو وابن خلدون وغيره من علماء المسلمين يعتمدون فى تهذيب الخلق على القدوة والمثل الصالح ويوصون المربين بها وألا يختلط أبناؤهم بغير الشرفاء ومن حمدت سيرته .

العقل والجسم :

إن تقسيم الإنسان إلى عقل وجسم هو فى واقع الأمر تقسيم فرعى يتمشى مع التقسيم الأعم للعالم إلى فئتين رئيسيتين : الفئة الحية والفئة الغير حية .

إن المادة عادة تشير إلى ما له امتداد وما يشغل حيزا . بل أكثر من ذلك الى ما يكون عادة خاملا غير ذى فاعلية الا أن يكون مدفوعا بقوى خارجه عنه . غير أن هناك استثناءات لهذا التعريف .

فالإنسان له امتداد بمعنى أنه يشغل حيزا ولكنه لايشكل الطرف الخامل بين القوى الفيزيائية ونجده قادرا على القيام بالنشاط . إن هذه القدرة على الحركة قد أدت إلى الايمان بأن هناك حقيقة أخرى غير المادة .

فنشاط الإنسان الذاتى الذى يأخذ شكل نشاط ذا هدف معين ، كاتخاذ القرارات والإرادة فى تحقيق هذه القرارات والشعور بالمسئولية نحو نتائجها ، قد أدى بالتالى إلى اعتناق أرسخ بأن هناك حقيقة ما أو بالأصح خاصية يتسم بها أفراد الجنس البشرى بالإضافة الى خاصية المادة وهى ما يطلق عليه العقل أو الروح .

أما فيما يتعلق بأهداف التربية فان السؤال يتجه بصورة أكبر الى محاولة تعريف طبيعة العقل والروح . وبما أنهما يصنفان تحت فئة تختلف عن المادة ، فنحن قد نتوصل سريعا الى أن العقل ليس مادة . وكونه غير مادى يعنى بديهيا أنه لايشغل حيزا مكانيا وبالتالى وبالرغم من انعدام ماديته فإن كثيرا ما يشار للعقل على أنه كينونة . وحتى يكون التمييز السليم بين المادة والعقل أكثر سهولة لابد أن توصف العلاقة بينهما على أنها علاقة تبادلية

ولو سألنا المدرس : أين يقع العقل ؟ فسوف تكون إجابته عادة أنه يقع فى المخ . ولنا أن نتساءل كيف ليكنونة غير مادية لا تشغل حيزا أن تقع داخل أخرى مادية وأن تكون محاطة بها ؟

وبالفعل فإننا نجد صعوبة فى تحديد موقع العقل وسوف يظل سؤالا لا يجد له جوابا خاصة إذا ما أخذ بعين الإعتبار أن الغالبية لاتتقبل فكرة : كيف لكينونة غير مادية مثل العقل أن تؤثر أو بالأصح تتفاعل مع كينونة مادية مثل الجسم .

إن النتائج التربوية القائمة على الإلتزام بالنظرية الثنائية لطبيعة الإنسان ليست صعبة بحيث لا يمكن التكهن بها . فهى تقود الكثيرين للتفريق بين نوعين من السيكلوجيات التربوية : العقلية أو المنطقية لشرح الظواهر العقلية ، والروحية والآلية « الديناميكية » لشرح الظواهر المادية المحسوسة . ومع ذلك ففى كلا الحالتين . نجد التربية أساسا ليست إلا تدريب العقل وتمرين ملكاته واستعداداته الطبيعية .

إن النتائج التربوية لنظرية ثنائية الطبيعة البشرية لا تخلو من التناقضات . فهناك خطر اعتبار العقل والجسم نوعين مختلفين مما قد يؤدى إلى إتباع خطوات سلوكية تنتهى بأغراض متعارضة . فللجسم مطالبه الخاصة به . وفى الوقت الذى يتعلم فيه التلميذ فى الفصل نجد المعلم من منطلق حفظ النظام يقيد حركة جسم التلميذ ونشاطه البدنى . ويفرض عليه الإلتزام بالهدوء والنظام . وهذا النوع من مشكلات النظام مصدره النظرة الثنائية للطبيعة الإنسانية .يضاف الى ذلك أن هذه النظرة الثنائية تطرح مشكلات أخرى مثل : كيف يتعلم العقل ؟ وماذا يتعلم ؟ وهل يمكن ترجمة هذا التعلم الى سلوك حركى ؟ وكيف ؟ ..

وللتغلب على الصعاب النظرية والتطبيقية للنظرية الثنائية فى طبيعة الإنسان ، رجع بعض الفلاسفة لشكل من أشكال النظرة الأحادية القائلة بأن ثمة مبدأ غائيا واحدا إما العقل أو المادة . والنظرة الأحادية قد تغلب جانب العقل كما فى الفلسفة المثالية أو تغلب جانب المادة كما فى الفلسفة المادية .

فبدل الأخذ بالمفهوم الشائع أن الإنسان مكون من عقل وجسم ولكل منها خاصية مختلفة تماما فى حقيقتها عن الأخرى نجدهم يحاولون تبسيط

الطبيعة الإنسانية بالنظر إليها إما عقلا خالصا وإما جسما خالصا . وهناك بعض الواقعيين الذين يأخذون بالجانب الذى يمكن من خلاله تحويل الوظائف العقلية إلى أخرى مادية . فى حين أن هناك المثاليين الذين يجعلون من المادة وظيفة للعقل وليس إلا. بل نجدهم يغالون فى ذلك إلى حد القول بأن العقل يشكل المركز فى فهم العالم الخارجى ،بل انهم لايجدون أى شئ يمكن أن يعطى الشعور بالحقيقة غير نشاط العقل مرتبطا بمحاولته فى فهم عالمه المحيط به .

والنتيجة النهائية التى توصلوا إليها هى أن العقل ليس كينونة أو أفكارا مضمرة وإنما هى حالات من الإدراك المتعاقبة المتتالية .

هذه النظرة إلى العقل تؤدى بالطبع إلى نتائة تربوية مختلفة . والأخذ بنظرية الحالات العقلية يجعل هدف السيكولوجيا التعليمية تحديد البناء العقلى بتحليل العمليات المعقدة فى الوعى (أو الإدراك) إلى عناصرها المختلفة . فيوضح الكل بتفتيت أجزائه .

أما فيما يتعلق بالتعلم ، فاستنادا إلى النظرية السيكولوجية فى تداعى المعانى أو الأفكار ، يقوم التعلم على أساس وضع الأجزاء المختلفة مع بعضها البعض . وباتباع هذه النظرية نجد أن على المعلم أن يقوم بتنظيم الدرس وبعرضه على التلاميذ بحيث تترابط أجزاؤه بصورة نظامية ، محققة التتابع فى الأفكار والتوالى فى الحالات العقلية مما يؤكد بالتالى ألفهم واحتجاز المادة فى الذاكرة . وهذه العملية تذكرنا بخطوات " هربارت " المشهورة فى التعلم وطرق التدريس .

أما النظرة الأحادية القائلة بأن الإنسان جسم فقط فخير مثال لها هو المدرسة السلوكية فى علم النفس . فعالم النفس السلوكى يكون معلوماته عن

الطبيعة البشرية عن طريق رصد السلوك الفيزيائى الجسمى الظاهر . وليس للظواهر العقلية وجود فى حد ذاتها إذا لم تكن متلازمة ومترابطة مع مظاهر أخرى عضلية أو جسمية . وهنا نجد أن هذه النظرية السلوكية تنظر إلى الطبيعة الإنسانية نظرة واقعية مادية بل وآلية أيضا . والتعلم فى ضوئها هو أساس عملية تحليل الكل إلى أجزاء أصغر ويحدث نتيجة الربط بين المثير والإستجابة وبتكرار الربط بين المثيرات والإستجابات يحدث تعزيز للوصلات العصبية فى المخ ويتكون ما يسمى بمجموعة العادات .

وهكذا نجد المدرسة السلوكية تؤمن بأن الإستجابة تميل إلى الظهور عندما تتلقى المثير المناسب وأن كل نشاط الإنسان هو عبارة عن أفعال منعكسة . كما تحاول السلوكية تفسير نشأة السلوك الإنسانى على أساس أنه مدفوع من الداخل فى صورة الحاجات أو التأثير الهرمونى ، أو تحت تأثير هدف خارجى أو غرض يسعى الإنسان للحصول عليه . وخلص السلوكيون إلى القول بأن الإنسان كائن حى نشط يتعلم من خلال التفاعل المتبادل مع بيئته .

وهناك نتيجة مشابهة تماما توصل إليها بعض فلاسفة التحليل اللغوى الذين نسبوا مشكلة العقل والجسد إلى الإلتباسات الناشئة عن استخدام اللغة . فهم ينظرون إلى النشاط العقلى كأحد جوانب السلوك . ولذلك فحين يقول طالب ما : « إنه يفكر ماذا يفعل » نجدهم يتمسكون بهذه العبارة كغلطة لا يمكن إغفالها . فالطالب يقوم بشيئين مختلفين . هو يفكر أولا ثم يفعل بعد ذلك . وهذا يتم بشكل ترادفى . إلا أن الطالب ، بلاشك ، يكون نشطا عقليا وجسديا . لكن النشاطين لايحدثان بتسلسل ولا بطريقة تزامنية . فهناك فقط حركة واحدة وفعل واحد لاغير ، وإن كان قابلا لتفسيرين مختلفين. هذه النظرة ترفض تفسير السلوك عن طريق تحليل حالات عقلية سابقة وبالتالى

فهى تتجاهل الفكرة القديمة القائلة بأن العقل مثل شبح داخل آلة .

هناك أيضا بعض الواقعيين والطبيعيين الذين اعتقدوا تماما بأن المادية والآلية « الميكانيزمية » هما العلاج الوحيد لذاك التشوش والغموض فى الآراء بين أولئك الذين استمروا فى الإعتقاد بالنظرية العقلية .

وهم يرون أن الطبيعة الإنسانية سوف تظل لغزا محيرا إذا ما أصر الناس على النظر إليها بهذه الطريقة من العقلانية البحته وبأنها حالات عقلية وإدراك وما شابه ذلك . فبالنسبة لهم هناك طريقة واحدة لتوضيح كنه الطبيعة الإنسانية وذلك بتحويلها إلى أحد قوانين أو نواميس العلم الطبيعى وإتباع النظرية القائلة : بأن استمرار الإنسان « قائم على طبيعة فيزيائية ليس إلا »

وتبعا لذلك نجد أصحاب العقلية المادية يصرون على أن الطبيعة الإنسانية فى جوهرها عبارة عن مجموعة إليكترونات وبروتونات مطابقة فى هويتها طبيعة المواد غير العضوية باستثناء الخاصية الفريدة المسماه بالحياة . وحيث ان هذه الخاصية توجد بالإرتباط فقط مع المادة الحية أو البروتوبلازم فإنه من المعقول أن تكون ناتجة عن الخواص التنظيمية الفطرية فى النسيج العضوى.

وبدراسة هذه القوى والخواص يمهد العقليون الطريق للسيطرة العملية على الطبيعة والسلوك الإنسانى اللذان يتأثران بعمليات التعلم . وبتحويل التعلم إلى أشكال من الآلية « الميكانيكية » نجد أنه يترجم إلى تأثيرات فيزيائية خارجة مع الموجات الصوتية للمعلم والواقعة على طبلة اذن المتعلم أو التى تخرج على شكل موجات ضوئية صادرة من الورقة المطبوعة والواقعة على شبكية العين . كما أن الفسيولوجيا أو علم دراسة وظائف الأعضاء لايواجه أية صعوبات فى تحويل أو نقل هذه الأنواع من الذبذبات والإهتزازات السمعية

والبصرية من وسط لآخر دونما تشويه لحقيقتها . وهذا هو بالضبط الحال فى الهاتف حيث تنتقل الذبذبات من الأوساط الجوية إلى الأوساط الكهربائية وبالعكس . وبالتالى يمكن تحويل الموجات الصوتية والضوئية إلى منبهات وبواعث عصبية دون أن تفقد ميزتها . هذه النظرية فى الطبيعة الإنسانية تؤمن بمسلماتها القائلة : إننا نحمل فى عقلنا حقيقة ثابتة من الطاقات العصبية ذات الخاصية الكهربية بالإضافة إلى الحركات التكاملية للجهاز العصبى المركزى والتى تعمل كلوحة مفاتيح الهاتف الأوتوماتيكية وكأنها جهاز لاستقبال وتنظيم ردود فعل الدوافع الخارجية المختلفة . وهى بذلك تشكل أحد الأسس التى تقوم عليها نظرية مغرفية وتربوية مغرقة فى الآلية .

إن كلتا هاتين النظريتين فى الطبيعة الإنسانية : المادية والآلية ناقصة . فلا علم دراسة الأعضاء الحية « الفسيولوجيا » ولا حتى علم دراسة الجهاز العصبى قادران على تقديم تفسير مقبول عن آلية التعلم . ويبدو أن هناك جانبا تنظيميا فى الطبيعة الإنسانية لاسيما فيما يتعلق بالعقل أو بالجهاز العصبى المركزى .

وحتى يومنا هذا تبدو الطبيعة الإنسانية ككل كثيرة التعقيد بحيث يحاول الباحثون فهمها عن طريق تحليلها إلى أجزاء أصغر ثم توضع هذه الأجزاء مع بعضها للحصول على صورة للكل ، مؤمنين بأن الكل فى الحقيقة أكبر من أجزائه . ونجد أصحاب النظريات المحدثين يأخذون بالطرف الآخر من القضية ، ويسلمون بأن أى دراسة للأجزاء المختلفة لابد أن تكون فى ضوء علاقتها بالكل كوحدة معقدة . وقد أسهمت هذه النظرة الأكبر فى المناداة بوجوب تربية الطفل بالنظر إلى جوانب شخصيته المختلفة وبالنظر من ناحية أخرى إلى هذه الجوانب فى علاقتها مع بعضها البعض فى إطار كل واحد .

وهكذا تتكاثر الأراء وتتوالى الفلسفات التى تتناول بالبحث الطبيعة البشرية . وتظل صعوبة تفسير طبيعة الإنسان مشكلة قائمة : أهو عقل فقط أم جسم فقط ؟ هل يتم تفسيره بإرجاعه الى التاريخ أم بنسبته للثقافة التى ينتمى اليها ؟ أم أن الإنسان هو كل هذا مضافا اليه شئ أكثر من هذا كله . أهو الموجود الذى لا وصف له سوى أنه لايوصف . فهو يعز عن كل وصف وكل تحديد . ويخرج على كل قاعدة ويند عن كل تعريف . وتبقى الطبيعة البشرية مجالا واسعا لدراسات الإنسان عن طبيعة الإنسان .

الإنسان كائن مادى :

يؤمن الطبيعيون والماديون والبراجماسيون وبعض الواقعيين بأن الإنسان كائن مادى . وهم يدعون أنهم لا يرون أى شئ روحى فى الإنسان أو الطبيعة . فالإنسان قد تطور كجزء مادى من الطبيعة وككائن عليه أن يتأقلم ليعيش .

ووفقا لنظرية الطبيعة المادية للإنسان فإن رفاهية الإنسان وسعادته فى ظل عالم مادى متغير هى نقطة الإنطلاق للتربية . فعلى التربية أن تستهدف إعداد التلاميذ لحياة مادية سعيدة مزودين بالقدرة على التفكير الخلاق الناقد . ويجب على المربين ألا يفرضوا على التلاميذ حقائق معينة . لأن ما هو صحيح اليوم قد لايكون كذلك غدا . وعلى هذا فالمنهج المدرسى يخضع دائما للمراجعة والتغيير .

ويؤكد إتباع هذه النظرة على أهمية العلم بإعتباره أداة الإنسان ووسيلته فى استغلال ثروات بيئته والتحكم فيها . كما أنه يسهم بدرجة كبيرة فى توفير الراحة للإنسان وسد احتياجاته . وعلى هذا فإن على المنهج المدرسى أن يعطى لتدريس العلوم أولوية كبرى على باقى المواد .

الإنسان ذو طبيعة روحية :

إن الفلاسفة الذين يؤكدون على الطبيعة الروحية للإنسان يبنون فكرتهم عادة على التمييز بين العقل والمادة . فالعقل شئ مختلف عن المادة . ومع أنهم لا يتفقون فيما بينهم على تعريف العقل ، فإنهم ينظرون إليه على أنه شئ غير مادى نشط يقوم بوظائف الحس والتخيل والتفكير والتذكر وغيرها . وبالنسبة لكثير من الفلاسفة يترادف العقل مع الروح بمعنى أنهما يعنيان نفس الشئ ولا فرق بينهما .

وبعض علماء المسلمين لايفرق بين العقل والنفس والروح والقلب ويستخدمونها إستخداما مترادفا أو متشابها . كما أن بعض العلماء المسلمين تأثر بما ذكره فلاسفة الاغريق عن ماهية الإنسان وما يتعلق بالعقل والنفس(١)

فالرئيس ابن سينا الذى يعتبر أمام فلاسفة المسلمين فى دراسةالنفس يقول فى قصيدته المشهورة عن النفس ما يذكرنا أحيانا بأساطير أفلاطون ويقول ابن سيناء :

هبطت إليك من المحل الأرفـــع	ورقاء ذات تعزز وتمنـــــــــــع
وصلت على كره إليك وربمـــــا	كرهت فراقك وهى ذات تفجـــع
فلأى شئ أهبطت من شامـــخ	سام إلى قعر الحضيض الأوضع
إن كان أهبطها الإله لحكمـــــه	طويت عن الفذ اللبيـــب الأروع
فهبوطهـــا لاشـــك ضربة لازب	لتكون سامعة لما لم تسمـــــع
وتعـــود عالمـــة بكل خفيـــــة	فى العالمين فخرقهـــا لم يرقـــع

---

(١) انظر : محمود قاسم : فى النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ١٩٦٥ .

ويعرف فلاسفة الإسلام النفس بأنها الكمال الأول لجسم آلي ذى حياة بالقوة . وهى جوهر روحى قائم بذاته إلا إذا اتصلت بالبدن فإنه يدخل فى تعريفها لا على أنها صورة منطبعة فيه بل على أنها شرف وكمال له فى الوجود . فالبدن والنفس يشكلان طبيعة واحدة للإنسان . والإسلام يخاطب النفس ويهدف إلى تربيتها من خلال الثواب والعقاب . فهناك الثواب المادى من جنة وزيادة الرزق والتمتع بزينة الحياة الدنيا من مال وبنين . وهناك الثواب غير المادى من إعلاء المكانة وعلو المرتبة والطمأنينة النفسية وراحة البال والضمير .

وهناك العذاب المادى من نار وقلة فى الرزق وحرمان من متع الدنيا . وهناك العقاب غير المادى من تأنيب الضمير والخزى والحسرة والندم وعدم رضاء الله والناس . وللنفس مظاهر إدراكية هى العقل . والعقلانية هى أرقى صفة للإنسان . وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : « إن أول ما خلق الله خلق العقل » ، ويقال إن المقصود هو العقل فى قوله تعالى : « وعزتى وجلالى ما خلقت خلقا أعز على ولا أفضل منك بك آخذ وبك أعطى » .

ويعرف علماء المسلمين العقل بأنه الملكة أو القوة التى بها يستطيع الإنسان أن يميز بين الخير والشر وبها يكتسب المعارف . وللنفس مظاهر عاطفية وجدانية تتمثل فى الإنفعالات والمشاعر والأحاسيس .

وقد نظر الإسلام إلى الإنسان على أنه ذو طبيعة ثنائية مزدوجة يتكامل جانباها تكاملا تاما.فهو ذو طبيعة مادية جسمية دنياوية وهو أيضا ذو طبيعة روحية إلهية سماوية .وهو بطبيعته المادية مخلوق من الطين والتراب «إذ قال ربك للملائكة إنى خالق بشرا من طين » و«كلكم لآدم وآدم من تراب».

وهو بطبيعته الروحية يتصل بالروح السماوية ، قال تعالى : « فإذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين » .

وهكذا ينظر الإسلام إلى ماهية الإنسان على أنها مركبة تركيبا عضويا يتلاحم فيها الجانب الجسمى مع العقلى والنفسى . وهذا يعنى بالنسبة للتربية الإسلامية النظرة الشمولية للإنسان ، وقد سبق أن أشرنا الى أن الإسلام يقوم فى تربيته للإنسان على هذه النظرة الشمولية التكاملية .

ويترتب على النظرة إلى الطبيعة الروحية للإنسان من وجهة نظر التربية أن طبيعة الإنسان لا تتبدل وأن عقله حر . وعلى هذا فعلى التربية أن تستهدف تحقيق الذات بالنسبة للفرد وأن نعمل على معرفة نفسه وتنمية ذاته . ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتربية مساعدة الفرد على معرفة ذاته ونفسه كبداية أو نقطة إنطلاق للحكمة والفضيلة . وكثير من المربين الذين يؤمنون بوجهة النظر هذه ينظرون إلى القيم على أنها مطلقة وثابتة وأن معايير الحق والخير والجمال اليوم هى نفسها معايير الماضى البعيد . ولذلك فإن دراسة التراث مهمة لما تتضمنه من قيم كانت صادقة فى الماضى وتصدق أيضا على الحاضر . ودراسة الآداب والفنون القديمة مهمة لنفس الغرض . ويجب أن يتضمن المنهج المدرسى هذه الأشياء كما أن هذا المنهج نفسه ثابت ولايتغير لكل فرد .

ونظرا لأن العقل نشط لذا يمكن تدريبه . وبعض المواد الدراسية يسهم فى هذا التدريب بصورة أفضل من المواد الأخرى . ويجب أن يعمل المربون فى تربية التلميذ على الإهتمام بتنمية صفات عقلية معينة لديه مثل التفكير والتركيز والإنتباه والملاحظة والتذكر والقدرة على المقارنة والإنضباط الذاتى .

وهناك كم للمواد الدراسية يساعد على تنمية هذه الصفات العقلية المرغوبة . ويجب على ؤاضعى المنهج المدرسى أن يختاروا الدراسات والمواد التى تعمل على شحذ العقل وتدريبه وتنمية هذه الصفات لدي التلميذ .

وتهتم وجهة النظر الروحية إلى طبيعة الإنسان بالحرية الأكاديمية فإذا كان عقل الإنسان حرا فلابد أن يكون التعليم والتدريس حرا أيضا أى ينبغى ألا توجد قيود على التفكير ولا على عملية التعلم ولا على ما يقوله المعلم .

الطبيعة الإنسانية والوراثة والبيئة :

إن مصطلحات مثل الوراثة أو البيئة هى مصطلحات تجريدية تشير إلى مجموعة متشابكة من العوامل والمتغيرات . فالوراثة تعنى عادة عملية إنتقال خصائص وصفات من خلال التزاوج الإنسانى وعن طريق النظام البيولوجى للجينات والكروموسومات . وهى التى تقوم بنقل الخصائص الوراثية .

وهناك مستوى آخر لانتقال الصفات الإنسانية يمكن أن يطلق عليه بصورة عامة المستوى الإجتماعى أو الإجتماعى الثقافى الذى يعمل من خلال نظام التعلم وإكتساب العادة والإتصال الرمزى .

هاتان الطريقتان الديناميتان لانتقال الخصائص البشرية عن طريق الجينات أو الإتصال تحدثان فى عدة أنواع مختلفة من البيئة الجغرافية أو البيولوجية أو الثقافية أو الإجتماعية . وعلى هذا فإن أى فرد يكون نتاج بيئته بقدر ما هو نتاج هاتين الطريقتين للإنتقال الدينامى .

ومن المعروف أن قضية الوراثة والبيئة هى قضية جدلية قديمة فى التراث التربوى والسيكلوجية . ومازالت تجد لها أنصارا وإهتماما معاصرا .

بيد أن النظرة إلى الوراثة والبيئة على أنهما يمثلان مجموعتين من العوامل المتمايزة التى ينمو من خلالها الفرد يعتبرها بعض المحدثين على أنها تبسيط للمشكلة. بل ويزداد تبسيط المشكلة عندما تضعها على هيئة سؤال : أيهما أكثر أهمية فى تحديد الذكاء : الوراثة أم البيئة ؟

يقول ديفيز Davis وهو أحد العلماء إن هذا السؤال مضلل لأنه أولا وقبل كل شئ لايوجد شئ اسمه « البيئة » . وإنما هناك بيئات كثيرة متنوعة . وأن ما يعتبر بيئيا فى مكان قدا لايكون كذلك فى مكان آخر . وعلى هذا فإن الجسم من وجهة نظر « الجينات » يعتبر بيئة لخلايا التوالد فيها تنمو وتتكاثر وتتغذى . هذا فى حين أنه من وجهة النظر الإيكولوجية (البيئية) يكون الجسم هو ما تحيط به البيئة .

ومن ناحية أخرى فإن التساؤل عن كل من الوراثة والبيئة يفترض خطأ أنهما شيئان متعارضان . وكلما زادت أهمية أحدهما قلت أهمية الآخر . وطالما أن الكائنات العضوية هى بدورها تعيش وتتغذى وتنمو فى وسط أو بيئة فإن هذا يعنى بوضوح أن هذه الكائنات تعتمد فى وجودها وحياتها على هذين النوعين من العوامل الوراثية والبيئية معا .

وتقول جوليا إيفيتس J.Evetts إن قضية الجدل بين الوراثة والبيئة كان لها آثار هامة على التربية . وأدت إلى التساؤل عما إذا كان الأطفال من سلالات عرقية معينة أو طبقات إجتماعية معينة أقل ذكاء بطبيعتهم من أطفال الطبقة الوسطى . وتستطرد قائلة إنه لا يوجد سبب لماذا لا تكون القدرات المختلفة نتاج الفروق الوراثية بمقدار ما هى نتاج الفروق البيئية . إن الأجيال المتعاقبة من الأطفال فى نفس العائلة إذا توفر لهم النجاح تربويا ومهنيا فى

حياتهم أرجعنا ذلك إلى الوراثة المدعمة بالتزاوج الانتقائى أو نزعة الأفراد إلى اختيار شركاء حياتهم من نفس مستوى القدرة والنجاح . ولكن لا يقل أهمية عن ذلك أن الآباء يمكن أن يوفروا لأبنائهم ميزات تربوية بطرق أخرى غير طريقة الجينات أو الوراثة . إن المهن مثلا أحيانا ما تنتقل من الآباء إلى الأبناء ولكن لايمكن إعتبار ذلك إنتقالا بيولوجيا[١] .

وعلى كل حال فإن الجدل لن ينتهى واختلاف الرأى سيظل قائما نتيجة لإختلاف الفلسفات . فكثر من المثاليين على سبيل المثال يؤكدون على أهمية القدرات الفطرية والقدرات العقلية بينما لاينكرون تأثير البيئة . بينما نجد فريقا آخر كالتقدميين يمثلون وجهة النظر الأخرى التى تؤكد على أهمية المنزل والمدرسة فى نمو الطفل وتربيته وتنظر إلى الإمكانيات الفطرية على أنها عوامل غير معروفة .

الخير والشر فى الإنسان :

تختلف وجهات النظر حول جانب الخير والشر فى الإنسان . فهناك من يرى - أقدمهم جالينوس الإغريقى - أن الناس يختلفون فى الطباع فمنهم من جبل على الشر غير مستعد للخير وهم كثيرون . ومنهم من طبع على الخير لايتحول إلى الشر وهم قلة .

ويقول الفيلسوف الألمانى « شوبنهاور » وهو ممن يؤمنون بفطرة الأخلاق : « يولد الناس أخيارا أو أشرارا كما يولد الحمل وديعا والنمر مفترسا . وليس لعلم الأخلاق إلا أن يصف سيرة الناس وعوائدهم كما يصف التاريخ الطبيعى حياة الحيوان .

---

(1) Evetts, J. : The Sociology of Educational Ideas. pp. 18.19 .

ويستدل القائلون بفطرة الأخلاق والطبع الإنسانى على قولهم بدليلين :

الأول أن طبع الإنسان وخلقه مثله مثل شكله وهيئته . فكما أنه لايمكن تغيير خلقة الإنسان الدميم إلى إنسان وسيم فكذلك لايمكن تغيير طبيعته وفطرته التى خلقه الله عليها .

الثانى : أن كثيرا من الروحيين والمتصوفة ممن جاهدوا أنفسهم لتحطيم قوتهم وغرائزهم الشهوانية أو الغضبية لم يحققوا نجاحا .

ويمكن الرد على الدليل الأول بأنه على الرغم من أنه من الصعب تغيير شكل الإنسان وهيئته فإنه يمكن تجميلها وتحسينها . وكذلك الأمر بالنسبة للأخلاق فإنه يمكن تجميلها وتهذيبها وصقلها . وهذا ما يذهب اليه الإسلام . فلنا فى رسول الله أسوة حسنة . وقد بعث ليتمم مكارم الأخلاق . وورد فى الأثر : حسنوا أخلاقكم . وغير ذلك مما سنشير اليه فى كلامنا عن فلسفة التربية الإسلامية .

أما الدليل الثانى فمن السهل الرد عليه بأن هناك أمثلة كثيرة أيضا على نجاح كثير من الناس فى كبح جماح شهواتهم وغضبهم . وأنه إذا كان من الممكن ترويض الحيوان واستئناسه فلاشك أن ذلك أيسر بالنسبة للإنسان .

إن الطبيعة الإنسانية تتسم بالمرونة والمطاوعة . وهى قابلة للتشكيل والصقل تبعا للمؤثرات التربوية الواقعة عليها . وطبع الإنسان قابل للتغيير والتطبع . ويمكن للإنسان أن يغير من طبعه ومن أخلاقه . ولو كانت الأخلاق أو الطباع ثابتة لا تقبل التغيير لما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (حسنوا أخلاقكم) كما أشرنا . فالأخلاق تهذب والنفس تتحلى بالأخلاق الحميدة والأداب الكريمة بالتطبع . ويرد الغزالى على من يقول بثبوت طبع الإنسان

وعدم قابليته للتغير فيقول : كيف ينكر هذا فى حق الآدمى وتغير خلق البهيمة ممكن . إذ ينتقل البازى من الإستيحاش إلى الأنس والكلب من شره الأكل إلى التأديب والإمساك والتحلية والفرس من الجماح إلى السلاسة والإنقياد وكل ذلك تغيير للخلق [١] .

ولايقلل من ذلك وجهة النظر المضادة التى ترى أن طبيعة الإنسان ثابتة غير قابلة للتغيير أو التعديل . وقديما قال سقراط «إن الفضيلة هبة من الله». ومن السهل الرد على هذا الرأى لأنه وإن كان كل شئ هبة من الله فإن الفضيلة تتعلم . والفضائل صفات يكتسبها الإنسان من خلال تنشئته وتربيته . وهكذا تتأكد أهمية الدور الذى تقوم به التربية فى تشكيل طبيعة الإنسان وتوجهها . وهذا يعنى بالنسبة للمربى العربى مسئولية كبرى تفرضها عليه الأمانة التى يحملها فى بناء أجيال عربية مسلمة تخدم أوطانها وتحقق آمال أمتها .

لقد ذهب كل من سقراط وتلميذه أفلاطون إلى أن الخير الأسمى للإنسان هو السعادة . والسعادة فى نظر سقراط ليست فى الثراء أو المجد أو القوة وغيرها من المظاهر المادية الخارجية . ولكنها حالة معنوية تتحقق إذا إستطاع المرء أن يلائم بين رغباته وبين الظروف التى يوجد فيها . وقد أثر عنه قوله : ليس الفقر والغنى فى بيوتنا ولكنه فى نفوسنا . ولسنا نسعد بتكديس الذهب والفضة ولكننا نسعد إذا نظمنا حاجاتنا ورغباتنا بحكمة .

وقد أكد الإسلام هذا المعنى عندما ذهب إلى أن الغنى غنى النفس . ونهى عن اكتناز الذهب والفضة لمجرد إقتنائها والرغبة فى امتلاكها وانما يجب أن تنفق فى سبيل الله .

---

(١) الغزالى : احياء علوم الدين جـ ٣ ص ٥٥ .

وقد عنى سقراط ببيان الفضائل التى توصل إلى السعادة الحقيقية . فذكر أن أولى هذه الفضائل الإعتدال والتوسط لأنه وحده يوصلنا إلى الإحساس بالمتعة الحقيقية .

وثانية الفضائل العمل لأنه يمكننا من الحصول على ما نحتاج إليه بطريقة شريفة . فى حين أن البطالة أساس الفساد والشر لأنها تبلد الذهن وتضعف الصحة . وثالثة الفضائل العدالة وهى غاية السلوك الأخلاقى . وقد ميز سقراط بين نوعين من القوانين التى تنظم هذه العدالة . أحدهما القوانين المكتوبة أو المدونة وهى التى تنظم علاقات الناس ببعضهم فى حياتهم اليومية وتحقق الوفاق بينهم وهذه القوانين تختلف بإختلاف الزمان والمكان. وثانيهما القوانين غير المكتوبة وهى القوانين الأخلاقية التى لا تتغير بالظروف والأحوال لأنها قوانين مطلقة صادرة عن إرادة الآلهة . وهى ألزم للإنسان من القوانين المكتوبة بل إنها أساس هذه القوانين فى واقع الأمر . وفى الخضوع لها راحة لضمير الإنسان وسعادة لنفسه .

أما أفلاطون خلافا لسقراط فقد رأى أن المعرفة والعلم وحدهما لايكفيان لأن يصبح المرء فاضلا . فالإنسان قد يعرف الشر ويقدم عليه ويعرف الخير ويعزف عنه .

ولو كانت الفضيلة تنتقل بالتعلم كما تنتقل العلوم من عقل إلى عقل بالأدلة والبراهين لاستطاع حكماء أثينا أن يجعلوا من تلاميذهم فضلاء مثلهم.

وقد أدلى أفلاطون برأى آخر فقال هناك نوعان من الفضيلة : فضيلة فطرية موروثة لا تعلم ولا تحتاج لتعليم ، وفضيلة أخرى حقيقية تتعلم وتكسب صاحبها فضلا وتقديرا وهى تعتمد على معرفة الخير .

أما أرسطو فقد ذهب إلى أن الأخلاق سلوك قبل أن تكون علما وأن هذا السلوك لايتحقق إلا عن طريق الإرادة الفعالة التى يتصف بها الإنسان . والسلوك الأخلاقى يجب أن يتكرر حتى يصبح عادة ثابتة وخلقا راسخا . وهذا يعنى أن التربية الخلقية تقتضى أن نرسخ العادات الطيبة فى نفوس أبنائنا حتى يتعودوا فعل الخير .

وذهب فريق من المفكرين إلى القول بأن الإنسان خير بطبعه وأن الشر عارض له . وهو مذهب المتفائلين من أمثال جان جاك روسو . ويرجع هذا الإتجاه فى أصوله الأولى إلى سقراط والرواقيين . فقد ذهب سقراط إلى افتراض حسن النية وطيبها عند الإنسان وأن تحول طبيعة الإنسان عن ذلك يكون بسبب الجهل . وعلى هذا فالأشرار فى نظره لاذنب لهم إلا جهلهم بحقيقة مقاصدهم وغاياتهم وجهلهم بالوسائل التى تؤدى إلى هذه المقاصد والغايات . وعلاجهم يكون بتعريفهم وتبصيرهم بحقيقة الخير ووسائلة .

أما الرواقيون فقد ذهبوا إلى القول بأن الناس خلقوا أخيارا بالطبع وأن الشر يلحقهم من مجالسة أهل الشر .

وبعض علماء المسلمين يرى أن الإنسان أميل إلى الخير والشر عارض له. منهم ابن خلدون الذى يقول « النفس مهيئة للخير والشر معا ولكن إستعدادها للخير أكثر . فالإنسان أقرب إلى الخير من حيث أنه إنسان . وبعضهم يرى أنه يولد على النظرة المحايدة وهو رأى يتمشى مع جوهر الإسلام فى أنه دين التوسط والإعتدال . كما أن الاسلام يؤكد على أثر مخالطة الجليس الصالح وجليس السوء فى تكوين خلق الإنسان .

وهناك إتجاه آخر يرى أن الإنسان شرير بطبعه وأن الخير طارئ عليه . وهو مذهب المتشائمين من أمثال الفيلسوف الانجليزى هوبز Hobbs(١٥٨٨ - ١٦٧٩ م) الذى ذهب إلى القول بأن طبيعة الإنسان شريرة فى جوهرها لما تنطوى عليه من حب الحرب والقتال . فالإنسان ذئب مع أخيه الإنسان يخاف كل منهما الآخر ويخشاه . وفى تفسير ذلك يقول « هوبز » إن فى طبيعة الإنسان أسبابا رئيسية تحمله على حب القتال . أولهما المنافسة . فالإنسان يلجأ إلى العنف ليجعل نفسه سيدا على غيره . والثانى سوء الظن ويكون استخدام العنف هنا من أجل حمايته لنفسه . أما السبب الثالث فهو حب المجد والتفاخر بالمال والأنساب والألقاب . وهو رأى لم يسلم من النقد ولا يستقيم مع التصور الصحيح للطبيعة الإنسانية . وربما أن ما رآه هوبز فى عصره من اضطراب وصراع بين الأمم وطبقات الناس ما جعله يكون فكرته السوداء عن الطبيعة الإنسانية .

كما أن مذهب البوذية والكنيسة المسيحية ترى فى خطيئة آدم دليلا على تأصل نزعة الشر فى الإنسان . فلولا تأصل هذه النزعة فيه لما عصى ربه وخالقه .

ويذهب « هربرت سبنسر » إلى القول بأن الإنسان مطبوع على الشر وسوء الخلق . ويبرهن على ذلك بقوله : « إن الأطفال إذا تركوا بلا مراقب كانوا أقسى على بعضهم من الكبار . وكلما صغرت سنهم زادت قسوتهم . ثم يستطرد إلى القول بألا نرجو من الطفل حظا وافرا من كرم الطباع لأن الناس مهما بلغوا من التمدن فإنهم نسل أمم متوحشة . ولابد أن يشبه ابن آدم فى صغر سنة أسلافه المتوحشين » . لكن سبنسر يؤكد أهمية الدور الذي تلعبه التربية فى تغيير طبع الإنسان واستئناسه .

وهناك رأى ثالث يمثل مذهب الوسط أو الإعتدال وهو الذى يقول إن الإنسان محايد بطبيعته وأنه مستعد للخير والشر معا وهو ما يتفق مع روح الإسلام ومع آراء علماء التربية المعاصرين .

إن الإسلام يقف موقفا وسطا . فهو ينظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها محايدة . فكل مولود يولد على الفطرة وأبواه هما اللذان يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه . وهذا يعنى أن الإنسان يكتسب جانب الخير أو الشر بالتطبع لا بالطبع وذلك من خلال التنشئة الإجتماعية التى يتعرض لها .

ويقول الغزالى : « إن الصبى خلق قابلا للخير والشر جميعا وانما أبواه يميلان به إلى أحد الجانبين » . ويقول أيضا أبو حامد : « اعلم أن الطريق فى رياضة للصبيان من أهم الأمور وأوكدها . والصبى أمانة في عنق والديه . وقلبه الطاهر جوهرة نفيسه ساذجة خالية من كل نقش وصورة . وهو قابل لكل ما نقش ومائل إلى ما يمال به إليه فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة . وإن عود الشر وأهمل شقى وهلك [١] » .

الطبيعة الإنسانية وحرية الإرادة :

شغل علماء المسلمين كثيرا بهذا الجانب من الطبيعة الإنسانية . وانقسموا إلى فريقين : أحدهما ذهب إلى القول بأن الإنسان مجبر فى أعماله ولا حرية له فيما يفعل . وهؤلاء سموا بالجبرية . والفريق الثانى قال بأن الإنسان مخير وهو يمارس حرية الإرادة وأنه قادر على التصرف بمحض اختياره وارادته . ولهذا سموا بالقدرية . وكلا الفريقين يستند فى رأيه إلى أسانيد من القرآن الكريم والسنة النبوية .

---

(١) الغزالى : احياء علوم الدين جـ ٣ ص ٧٢ .

ولفهم حرية الإرادة ينبغى أن نعرف أن الحرية بمعناها المطلق غير موجودة . فلا حرية مطلقة ولا حرية فى فراغ . وإنما تستمد الحرية مضمونها ومغزاها من النظام والأصول والقواعد . فهل سير القطار على القضبان تقييد لحرية القطار ؟ إن القضبان فى الواقع شرط لحرية القطار فى الحركة وإلا لما سار على الإطلاق . خذ مثالا آخر لسائق السيارة الذي يسير فى الشارع وعليه أن يتوقف عندما يرى الضوء الأحمر ولايسير الا إذا رأى الضوء الأخضر. هل يعتبر هذا قيدا على حريته ؟ وهل يمكن له أن يدعى بأنه حر فى قيادة السيارة دون مراعاة القواعد والأصول ؟ إن حريته هنا مرتبطة بالنظام . وبالمثل يمكن التمثيل بلاعب الكرة فى الملعب . هل هو حر فى أن يضرب الكرة فى أى اتجاه ؟ أم أن حريته مقيدة بأصول اللعبة وقوانينها ؟. خذ مثالا آخر لرجل ترك وحده فى الصحراء . هل يعتبر هذا الرجل حرا يتصرف كما شاء ؟ إن حريته محدودة بظروف المكان فهو إن أراد أن يأكل أو يشرب لايجد ما يأكله أو يشربه . فأين حريته اذن ؟

وهكذا يجب أن نفهم الحرية بمعناها الإيجابى . إنها الحرية القادرة على تحقيق الهدف فى ظل النظام . وهذا النظام بدوره يؤكد الحاجة إلى الاعتماد المتبادل للأفراد فى المجال الإجتماعى .

والواقع أن هناك عدة عوامل تحدد الحرية منها عوامل داخلية وأخرى خارجية . أما العوامل الداخلية فهى تتعلق بالإنسان نفسه . ذلك أن التركيب الجسمى والعقلى والنفسى للفرد يحدد مدى حريته . فالإنسان ذو الجسم الضعيف الهزيل أو الذى يعانى من مرض أو نقص جسمى لايعتبر حرا فى نطاق القيود التى تفرضها عليه هذه الأبعاد الجسمية . فهو ليس حرا أن يأكل ما يشاء أو يحيا كما يشاء . وليس حرا فى أن يتخلص من الألم الذى يعانيه.

وبالعكس يمكن القول عن الجسم الصحيح . فصحة البدن إذن شرط للحرية . ولذلك يعتبر كل تقدم فى الميدان الصحى فى البلاد عاملا هاما لتحقيق حرية الأفراد. كما أن التربية الحديثة لابد أن تتضمن العناية بالجسم وتقويته .

والناحية العقلية للفرد شرط آخر لحريته . ذلك أن الذكاء الإنسانى ضرورى للحرية . فنجاح الإنسان فى حياته يتوقف على تصرفه الذكى . وأمور الحياة لا تستقيم لإنسان غبى . بل إن الحياة نفسها تلفظه وتحاربه باستمرار وحيثما كان . والإنسان الذكى هو الإنسان القادر على الفهم السليم والتصرف الصحيح وإدراك العلاقات بين الأشياء فى أهدافها القريبة والبعيدة . هو الإنسان المبدع المفكر القادر على التخيل الذى يساعده على تشكيل إمكانيات المستقبل واحتمالته .

والحرية لا يستقيم عودها مع الجهل . فكيف يكون الإنسان حرا لفهم ما حوله من ظواهر الكون والحياة والتعامل الإجتماعى الرشيد وهو جاهل . إن الجهالة قيد على عقله وفكره وبالتالى لا يمكن أن يكون حرا . وهناك مثل معروف يقول « كلما تعلم الإنسان زادت حريته » . ولهذا فإن ذكاء الإنسان وتثقيف عقله وفكره ضرورة تفرضها حريته . وعلى أى برنامج تربوى أن يولى هذه الجوانب عناية كبرى . وكذلك الناحية النفسية للفرد بأبعادها المختلفة من حب وكره وتعصب وتحيز وتقبل ورفض كلها تحدد سلوك الإنسان . فكيف يستطيع الإنسان إدعاء حريته وهو فى الواقع عبد لنزعات النفس وخلجاتها وعبد للعادات التى كونها . خذ مثلا الشخص الذى أصبح التدخين عادة متمسكة لديه ومستحكمة فيه هل يستطيع أن يمتنع عنها ؟ إنه قد يدخن رغم أنفه بحكم قوة العادة وسيطرتها عليه حتى مع أنه من الناحية العقلانية يعرف مضار التدخين على ماله وصحته . فهل نعتبر هذا الإنسان حرا ؟ إن حرية

الإرادة شرط ضرورى لحرية الإنسان ولا يمكن لإنسان أن يكون حر الارادة وهو غير قادر على التحكم فيها . اذ أنه يستسلم لرغباته ونزواته أو دوافعه الجامحة . ولذلك يجب على التربية أن تهدف إلى غرس العادات السليمة عند الإنسان منذ بواكير الطفولة وأن تهتم بالقدوة الصالحة والبعد عن قرناء السوء وأن تربى الفرد على التحكم فى نفسه ليستطيع أن يكبح زمامها وأن يسيطر عليها. كما ينبغى أن تربى ضمير الفرد لأنه خير عاصم له . وعندها يمكن أن يكون الإنسان حرا . ذلك أن الحرية الحقيقية لا تتوفر إلا فى ظل الشخصية الكاملة المتكاملة . أما كيف يكتسب الإنسان هذا الكمال والإكتمال فهو موضوع التربية برمته .

أما العوامل الخارجية التى تحد من حرية الإنسان فتمثل البيئة المادية والإجتماعية التى تحيط بالإنسان . هذه العوامل الخارجية الهامة هى التى تحدد حريته . فالفقر والغنى مثلا صورتان لمدى ما يتيحه أى مجتمع من ثروة لأفراده . وكلتاهما تحدد مدى الإختيارات والإمكانيات المتاحة للإنسان وبالتالى تحدد حريته . ولذلك يعتبر تحسين مستوى معيشة الأفراد عاملا هاما نحو الحرية . ومن ناحية أخرى نجد أن الإنسان الحديث قد استطاع السيطرة على ثرواته المادية والطبيعية بمقدار ما أتيح له من تقديم تكنولوجى هائل . وهو شرط ضرورى لحرية المجتمعات المدنية . إلا أن التقدم فى هذا الجانب كان بمعدل أسرع من معدلات النمو فى الجوانب الأخرى الداخلية والخارجية المحددة للحرية .

ويجب على التربية أن تزود الأفراد بالمهارات المعرفية والسلوكية التى تحكمهم وتمكنهم من زيادة دخلهم وتحسين مستوى معيشتهم وتنمى تطلعاتهم وآمالهم فى الحياة .

كما يجب على التربية أن تزود الإنسان أيضا بالمهارات المعرفية والعملية التى تمكنه من فهم عالمه الذى يعيش فيه وتمكنه من السيطرة على بيئته المادية وإستغلال ثرواتها الطبيعية .

ومن ناحية أخرى نجد أن الإنسان نفسه يعتمد على غيره منذ أن كل نطفة أو علقة فى بطن أمه . وهو محتاج إلى العناية والرعاية . وهذا الإحتياج يعنى عدم حريته . فالإنسان المحتاج ليس إنسانا حرا . وهو بعد ولادته يظل محتاجا لهذه العناية . وفى تعامله وهو كبير راشد مع الآخرين محتاج إلى تعاونهم ومساعدتهم أيضا . ولا يمكن له أن يحقق شيئا بمفرده إلا بتعاون الآخرين . ويزداد إعتماد الناس بعضهم على بعض بصورة مزايدة فى المجتمعات الحديثة . وبدون مساعدة الآخرين لن يجد رغيف الخبر الذى يأكله أو الملبس الذى يلبسه أو المواصلة التى يركبها ، وغيرها من الأمثلة التى لا تحصى . وهذا يعنى تزايد إعتماد الناس بعضهم على بعض . كما يعنى إرتباط حرية الفرد بحرية الآخرين .

وكذلك نجد أن المعايير والقيم الإجتماعية السائدة فى المجتمع وقوانينه وتشريعاته كلها تمثل حدودا لمدى حرية الفرد . وهذا يعنى لأى برنامج تربوى ضرورة العناية بتكوين الإتجاهات الصحيحة للفرد نحو نفسه ونحو مجتمعه ، وتنمية حساسيته الإجتماعية نحو النظام الإجتماعى وقيمه السائدة ، وتعريفه بها وتعويده على إحترامها وكذلك إحترام القوانين والتشريعات وحماية الملكية العامة .

إن أعلى مراتب الحرية هى الحرية الكاملة التى ترتبط بالله عز وجل . فهو الذى خلق الكون وأحسن صنعه وخلق الإنسان فأحس تقويمه . ورتب

للناس أمور حياتهم بما يحقق لهم الخير فى الدنيا والآخرة ، ولذلك يجب ألا تستمد الحرية التى ننشدها للفرد والمجتمع إلا منه وأصولها من المبادئ السامية التى رسمها لنا .

ويصبح الفردمقيدا في حريته بتأثير البيئة الإجتماعية والطبيعية وما نسميه بحرية الإختيار أو الإرادة هى حرية ظاهرية مقيدة بالنظام . فالله سبحاته وتعالى بين لعباده الحلال والحرام وطريق الخير وطريق الشر وهداه النجدين وعلى الإنسان أن يختار بينهما إما شاكرا وإما كفورا .

فالإنسان إذن مخير وحر الإرادة فى الإطار الإجتماعى وإلى الحد الذى يستطيع معه أن يمارس هذا الإختيار . وهو مجبر أو مسير بمقدار ما تتحكم فيه البيئة الإجتماعية والطبيعية وبمقدار ما يتعامل مع القوانين التى لا سلطان له عليها .

الإنسان إذن مخير ومسير معا . فهو مخير لأن الله سبحانه وتعالى خلق الكون وما فيه وفق نواميس وقوانين تتحكم فى الإنسان وتوجهه والإنسان محدود فى قدرته الجسمية والعقلية وله حدود لا يتعداها . والإنسان يحاول أن يفهم هذه القوانين ما وسعه إلى ذلك سبيلا ، وقد يستطيع أن ينجح فى تسخير قوى الطبيعة والسيطرة عليها . ولكنه فى النهاية مقيد بحدود الزمان والمكان . تلك سنة الله فى خلقه ولله فى خلقه شئون .

وهذا يعنى بالنسبة للعملية التربوية والمنهج المدرسى أن نعنى بتزويد التلميذ بما يمكنه من معرفة الكون والقوانين التى تحكمه بترتيب وإنسجام هو من صنع الخالق عز وجل .

الحرية والسلطة والتربية :

يجب ألا ينظر الى الحرية والسلطة على أنهما متضادان ، بل ينظر إليهما كوحدة متكاملة تكون فيها الحرية نتيجة طبيعية ومنطقية وشرعية للسلطة . إنا إذا تركنا الفرد يفعل ما يريد بدون أية قيود أو نظام أو قواعد فإن هذا سيؤدى بالضرورة إلى الفوضي . وبهذا ينعدم معنى الحرية الحقيقى . وينعدم معه إحترام الآخرين أو القدرة على إنجاز أى شئ . ولكى ننظم الحرية الأخلاقية يجب أن تكون هناك قواعد قانونية تحمل الأطفال والراشدين على احترامها وتعديل سلوكهم فى ضوئها . إن الحرية الحقيقية تعنى ما يجب علينا أن نفعله من خلال متطلبات السلطة . أو بمعنى آخر أن نفعل ما يسمح به القانون أو النظام . فالطفل يتعلم الحرية تحت نظام القانون أو السلطة . والمعلم بالطبع ممثل لهذه السلطة . ولكى نتجنب إساءة إستخدام السلطة يجب أن نتأكد من أن هذا الإستخدام يحقق الحرية لا الظلم والإستبداد . والمعلم يحسن صنعا إذا لم يمارس السلطة بطريقة جائرة بل يستخدمها بطريقة تحفظ كرامة الآخرين وإنسانيتهم . وبعض المربين ينظرون إلى الحرية الأخلاقية على أنها تعنى التحرر من أية قواعد أخلاقية . وهذا مفهوم خطأ لمعنى الحرية الأخلاقية. إن الطفل الذى يتعلم حرية الأخلاق يستطيع أن يرى أكثر من حل واحد للمشكلة التى تواجهه . وبعد أن يقارن بين هذه الحلول بعقله وذكائه يستطيع أن ينتقى أفضلها ويتفاعل معه

وهذه الفكرة تعبر عن الحرية التعليمية المقبولة عقلا . لأن بعض المربين قد ينظرون إلى الحرية كما لو كانت طبيعية للطفل . وهذا المفهوم ضيق المعنى. فالحرية الطبيعية التى لا ترتبط بالقوة العقلية أو لاتوجه بها تكون حرية غير مسئولة قد تؤدى إلى تدمير التعاون المثمر البناء الذى يعتبر الأساس الطبيعى

للنظام . وهذا يقتضى ألا نعزل بين الحرية الطبيعية وبين الحرية الداخلية للفرد. لأن حرية الفكر ينبغى أن يتاح لها الفرصة لتختبر نتائجها من خلال سلوكها العلنى . والنظرة المناسبة للحرية هى أن تكون وسيلة لا غاية .

إن العلاقة الأساسية بين الحرية والسلطة قد تساعدنا فى شرح نوع الحرية المعروفة بالتدريب على ضبط النفس . وبعض أنواع الضبط أو التنظيم شرط أساسى للحرية الحقة . وخلال السنوات الأولى من الطفولة يكون عادة مصدر الضبط متمثلا فى بعض القوى الخارجية للطفل كالوالدين أو المدرس . وإن الهدف من معظم الأنظمة الأخلاقية فى الفلسفة التربوية هو أن يتحول التحكم الخارجى إلى تحكم داخلى . وهذا التحول التدريجى يمكن الطفل من أن يتعلم ويتدرب على الإستقلال الأخلاقى فى ضبط الذات .

إن المناقشة السابقة كانت متركزة على حرية التلميذ فماذا عن الحرية التى يتمتع بها المدرس ؟ وماذا عن شخصيته ؟ إن البعض سيجعل منه شيئا ضخما . بينما يقلل منها البعض الآخر لدرجة التلاشئ . وإن النظرة الأولى ستجعل من المدرس صاحب السلطة النهائية . ويحتاج إلى طاعة شخصية مباشرة من التلاميذ . أما النظرة الثانية فتؤدى إلى أن التلميذ يجد وضعا إجتماعيا فى المدرسة أقرب إلى الفوضى .

والواقع أنه ليست هناك حرية حقيقية للتلاميذ إلا إذا كان المدرس حرا بالقدر الذى يجعل قدراته متاحة أو متوفرة للتلاميذ . وبما أن التربية عملية إجتماعية تعتمد على المشاركة فلا ينبغى أن نقلل من أهمية للشخص الذى له أكبر المشاركة فى المجموعة ألا وهو المدرس . وعلى النقيض من ذلك يستطيع الأطفال أن ينموا حريتهم الأخلاقية إذا كان المدرس حرا لينصح ويوجه التلاميذ

كيف يستطيعون أن ينموا قدراتهم الفردية . ولكن من ناحية أخرى يجب ألا نفترض أن المدرس فقط هو الذى لديه الجانب الإيجابى للمشاركة أو المساهمة فالأطفال أيضا لديهم خبرات مهمة . والمدرس سوف يدرب حريته تدريجيا فى ضوء ذلك ولن يكون ذلك الدكتاتورى المستبد بل الناصح الودود .

التربية الأخلاقيــــة :

ينبغى أن نفرق بين التربية الأخلاقية وعلم الأخلاق . فالأولى تؤكد على السلوك والممارسات الأخلاقية . فى حين أن علم الأخلاق يؤكد على المعرفة وتعليم الأصول والمبادئ بطريقة عقلانية . والتربية الأخلاقية الصحيحة هى التى تبدأ بالتأكيد على الممارسة والسلوك لا على الأخلاق النظرية والمعرفية فهذه الأخيرة تأتى فى مرحلة لاحقة . وإن البدء بها يعيق التطور الأخلاقى للطفل وإكتسابه للسلوك الأخلاقى بطريقة عملية . وهناك طريقة مباشرة للتربية الأخلاقية تقوم فى أساسها على التعاليم الدينية . فإذا كان الله قد أوضح لنا طريق الصواب فعلى المدرس أن يدل تلاميذه عليه بصورة مباشرة.

وهناك طريقة أخرى غير مباشرة تعتمد على تعليم التلاميذ فى مواقف أخلاقية بصورة عرضية عن طريق النشاطات التى تشغل إهتماماتهم بصورة رئيسية . فإذا كانت هذه المواقف الأخلاقية عرضية في الدراسة والعمل واللعب فإن الأطفال سيتعلمون من خلالها باستمرار قيما متعددة تتعلق بالتعاون والنظام والصراحة والوفاء وغيرها . ويستطيع المدرس أن يجذب انتباه تلاميذه للقيم الأخلاقية فى أثناء درسه وفى تعامله معهم . وسواء كان التعليم الأخلاقى هدفا مباشرا أو غير مباشر لأى درس فلا شك أن معظم المعلمين على اختلاف فلسفاتهم سيتفقون على أن الجهود التى تبذل فى التربية الأخلاقية لن

تكون غير فعالة إلا إذا توفرت الفرص للطفل ليمارس ما يتعلمه فى المدرسة من عظات وعبر .

إننا لا نستطيع تعليم الجيل القادم أن يكونوا خيرين ببساطة عن طريق عبارات لفظية جوفاء يرددونها دائما . بل يلزمهم أن يمارسوا ذلك فى مختلف المواقف ليتعودوا بأنفسهم على المثل الأخلاقية . والى جانب تعلمهم الدروس الأخلاقية فى المدرسة التى هى جزء من الحياة يجب أيضا أن تكون كل قوى المجتمع مساندة لهذا التعلم . وهذا يعنى أن تكون التربية الأخلاقية فى المدرسة متصلة بالتربية الأخلاقية خارج المدرسة .

النظرة الشاملة للطبيعة الإنسانية :

رأينا من عرضنا لوجهات نظر العلماء المختلفة للطبيعة الإنسانية أن أية نظرة منها كانت نظرة جزئية تنظر إلى الإنسان من وجهة نظر معينة . ومن ثم فإن أيا منها لا يقدم لنا تفسيرا كاملا أو شاملا لطبيعة الإنسان . ومن الطبيعى أن أية محاولة لتقديم مثل هذا التفسير الشامل يجب أن تضع فى اعتبارها كل تلك النظرات الجزئية . فالإنسان هو كل ما قيل من جانب أولئك العلماء . فهو كائن له نظام عقلي وعصبى وجسمى معقد . وهو ذكى وقادر على التكيف والتفكير . وهو صانع ثقافته ومستخدم للرموز واللغة ويعيش فى بيئة طبيعية واجتماعية وعليه أن يتمشى معها . وهو صانع للأشياء وقادر على الحكم على الخير والشر . وهو مخلوق له مشاعر وعواطف وانفعالات ومبتكر وفريد فى ذاته .وهو يعيش فى الزمن ويتذكر ويتوقع ويحتفل بالمناسبات والذكريات . وهو مخلوق متدين بطبعه ويعبد خالقه مهما تعددت مسمياته وطريقة عبادته .

وهناك نظرة تقليدية إلى الإنسان على أنه حيوان عاقل وأن ميزته الفريدة هى قدرته على التفكير والتعقل . ووفقا لهذه النظرة فإن كل جوانب الإنسان التى يصفها مختلف العلماء هى تعبير عن حياته العقلية . وحتى وصفه بأنه نظام للطاقة والمادة فإن هذا النظام من نوع غريب ومحدد بقوة التفكير . وتكيفاته العضوية مبنية على التفكير أيضا . وكل أشكال حياته الإجتماعية والثقافية هى تعبيرات لفكره . وفنونه وأخلاقه وعبادته وتاريخه وفرديته هى كلها تجسيد للفكر . وإن هذه القوة الفكرية هى التى تميز الإنسان عن غيره من سائر المخلوقات .

ولاشك أنه يمكن توجيه انتقادات كثيرة إلى هذه النظرة على اعتبار أنها تلخص الطبيعة الإنسانية فى جانب واحد قد لايكفى بالضرورة فى تفسير وشرح الجوانب الأخرى للإنسان مثل الجوانب الإنفعالية والعاطفية والوجدانية وهى جوانب لاتخضع تماما للتفسير العقلى . كما أن العقل والعقلانية وإن كانت صفة مميزة للإنسان فإنها لاتفسر كل تصرفاته التى لا تخضع لتفسير عقلى . فكيف إذن نفسر الشرور والأخطار والآثام والمظالم التى يرتكبها الإنسان .

والنظرية الحديثة للطبيعة الإنسانية تقوم على تكامل النظرة إلى الطبيعة الإنسانية فى تفاعلها مع البيئة الخارجية . فالإنسان يتفاعل ككل مع هذه البيئة ولهذه الطبيعة الإنسانية خصائصها البيولوجية والإجتماعية . وينظر إلى العقل على أنه جانب من الجوانب التى تشكل هذه الطبيعة ليستخدمه الإنسان فى حل مشكلاته . والعقل بهذا لايقع خارج الأشياء ولا خارج الخبرة وإنما هو وسيلة الفرد فى إكتساب المعرفة .

والطبيعة الإنسانية فى ظل هذا المفهوم ذات طبيعية مرنة مطاوعة وغير جامدة وقابلة للتعلم . وهى أيضا معقدة وليس من السهل سبر أغوارها ، وهذه الطبيعة محايدة وهى متفردة تتفاوت بتفاوت الناس وتختلف باختلافهم . وهذا يعنى مراعاة الفروق الفردية بين الناس . وتكتسب الطبيعة الإنسانية خصائص الإنسانية من خلال عملية التطبيع الإجتماعى . وهذا يعنى أن لهذه الطبيعة الخاصية الإجتماعية التى تبرز دور التربية فى صقلها واكتسابها .

وهذه الخصائص تفرض مطالبها التربوية على الإنسان ككل . فتعمل على تنمية الجوانب المختلفة للشخصية الإنسانية الجسمية منها والعقلية والنفسية والإجتماعية والبيولوجية . كما يجب أن ينظر إلى تربية الأفراد فى إطار الفروق الفردية . فكل متعلم أو تلميذ فريد فى حد ذاته ويختلف عن الآخرين . وهذا يعنى ضرورة العمل على إكتشاف الموهوبين والعناية بتربيتهم وإكتشاف المتخلفين أيضا والعناية بتربيتهم والعناية بالأفراد المتوسطين وتنمية كل منهم إلى أقصى ما تسمح به استعداداته وقدراته . كما يعنى ذلك أيضا أن طاقة الإنسان وقدرته على التعلم لا تنتهى عند حد معين وإنما تعتمد على آفاق بعيدة تفتح الأبواب على مصراعيها أمام التربية .

قلق الإنسان المعاصر :

يحاول فيلسوف التربية المعاصر بول تيللتش P.Tillich أن يفسر قلق الإنسان المعاصر . ويشير إلى ثلاثة مصادر رئيسية لقلق الإنسان . أولها قلق غيبى أنطولوجى مصدره حقيقة فناء الإنسان . فالإنسان المعاصر قلق لأنه يعلم أنه سيموت . وما لم يؤمن الإنسان بأن الموت حق فإن معنى الموت يصبح بالنسبة له شبحا رهيبا ، ذلك لأن الموت يعنى العدم والفناء وإنتهاء رحلة الحياة وبداية رحلة المجهول .

كما أنه يحيل كل أمل للإنسان فى هذه الحياة وهما وسرابا . إن الصراع من أجل الحياة سنة الله فى كل خلقه وكائناته . ولكن هذا الصراع بالنسبة للإنسان قد يتحول إلى عملية رهيبة تنغص عليه حياته وتؤرقه .

والمصدر الثانى لقلق الإنسان يتمثل فى الذنب وإحساسه شعوريا أو لا شعوريا بأنه سيخالف لا محالة قوانين الأخلاق بحكم الظروف التى يعيشها وما فيها من ضغوط وتوترات . والذنب يجعل الإنسان فريسة لوخز الضمير إذا كان ضميره حيا . وبالتالى إن الإنسان يرفض نفسه ولا يرضى عنها .

والمصدر الثالث لقلق الإنسان المعاصر هو اللامعقولية . فهو يرى أشياء تحدث فى الحياة لا تخضع للمنطق . ويجد نفسه فى مواجهة تساؤلات لايجد لها حلا . وهو ما يؤدى به إلى مزيد من الحيرة والتناقض .

ويعتقد تيللتش أن القلق فطرى وطبيعى بالنسبة لحياة الإنسان . بيد أن هذا القلق يزداد فى فترات التحول التاريخى والإجتماعى . كما أن طابع القلق يختلف من عصر لعصر. فنهاية العصور الوسطى تميزت بالقلق الخلقى والدينى . كما عبرت عنه صكوك الغرفان وماتلا ذلك من حركة الإصلاح الدينى . وقلق الإنسان فى العصر الحديث يتميز بالقلق الغيبى والخوف من الموت فى الوقت الذى يحرص فيه على الحياة ويتمسك بها .

كما أن الإنسان فى العصر الحديث قلق لما يسود حياته من الشعور بالذنب واللامقعولية والتشكك وإنعدام الهدف والشعور بالضياع .

والأنواع الثلاثة من القلق تمتزج معا فى كل عصر وفى كل زمان . ويحتاج الإنسان فى خضم هذا البحر الزاخر من القلق الذى يحيط به أن يجد

لنفسه مخرجا أو عاصما يخفف عنه وطأة هذا القلق إن لم يمكن التخلص منه تماما . ولامناص للإنسان اذن من فلسفة رشيدة توجه حياته توجيها سليما يجعل له من هذه الحياة معنى وهدفا يسعى إليه . كما تستطيع هذه الفلسفة أن تزوده ببعض القيم والإتجاهات التى تساعده على التغلب على ما يصادفه من قلق . ولابد للإنسان فوق كل هذا من إغناء حياته الدينية وأن يتزود بالحكمة الإلهية وأن يرجع دائما إلى خالقه ورازقه فله فى خالقه عصمة وله فى دينة وقاية وتوجيه . وفى كل هذه الجوانب يكون للتربية دور هام فى تخفيف قلق الإنسان المعاصر ومساعدته على التغلب على المصدر الرئيسى الذى ينغص عليه حياته ويحول دون استمتاعه بها .

٣ - الخبرة والتربية

مقدمـة :

يعرف جون ديوى الخبرة بأنها تفاعل الإنسان مع البيئة . فحياة الإنسان سلسلة من المواقف التى يستجيب لها ويتفاعل معها بطريقته الخاصة . ومن خلال هذا التفاعل تحدث الخبرة الإنسانية التى يتعلم منها الإنسان . فالخبرة إذن مظهر من مظاهر النمو الإنسانى بصرف النظر عن إتجاه هذا النمو ، وعما إذا كان فى الإتجاه المرغوب أم لا . والإنسان فى تفاعله مع البيئة يستجيب للموقف ككل بكل عناصره . فالإنسان يستخدم جسمه وحواسه وعقله وخلقه وشعوره وإحساسه وكل جوانب شخصيته فى الإستجابة للموقف حسب متطلباته . كما أن البيئة الخارجية تحدد أيضا مدى ما يستخدمه الإنسان من كل هذه الجوانب . وهكذا نجد أن أى موقف للخبرة هو موقف حى تتشابك عناصره . ويكون الإنسان نفسه أحد عناصر هذا الموقف . وهناك شروط معينة للخبرة تحددها سنفصل الكلام عنها فيما بعد .

معايير الخبرة :

هناك عدة معايير رئيسية للخبرة من أهمها :

ا - الإستمرار :

فكل خبرة هى حلقة فى سلسلة متصلة الحلقات من النمو الإنسانى وكل خبرة ترتبط بما سبقها من الخبرات وتنتظم معها أو تضيف إليها . وهى في نفس الوقت أساس لأى خبرة مستقبلية . ومن هنا كان استمرار الخبرة مرتبطا بالنمو الإنسانى . فمن خلال هذا الإستمرار يحدث النمو .

وعلى المعلم أن يراعى مبدأ استمرار الخبرة بأن يربط الموقف التعلمى الجديد بما سبق للتلميذ أن تعلمه . وينبغى عليه أن يتأكد من أن تلاميذه على وعى تماما بصلة ما يقدمه لهم بما سبق أن قدمه لهم فى الدروس السابقة . وعلى المسئولين عن تخطيط المناهج الدراسية وإعدادها أن يراعوا ذلك أيضا فى موضوعات المنهج بحيث تتحقق الوحدة والإستمرار للمادة الدراسية وتكاملها مع المواد الأخرى .

٢ - التفاعـــل :

تحدث الخبرة كما سبق أن أشرنا نتيجة للتفاعل بين الفرد وبيئته من خلال الموقف الذى يمر به . وهذا التفاعل ضرورى لحدوث الخبرة . وبدونه لا تتم الخبرة ولا يحدث تعديل فى سلوك الفرد . وقد سبق أن أشرنا أيضا الى أن هذا التفاعل يتم بإستخدام كل عناصر الموقف بما فى ذلك الإنسان نفسه بكل مقاوماته الشخصية . كما أن هذا التفاعل تحده عناصر الزمان والمكان وإمكانيات الفرد وطاقاته المختلفة من نضج جسمى وعقلى وإنفعالى وغير ذلك. ولذك يجب أن تختار الخبرات التربوية على أساس يحقق التفاعل السليم للمتعلم . وما لم تكن هذه الخبرات فى ميسور المتعلم فإنها لن تحقق التفاعل . كما أن التفاعل يتفاوت بتفاوت الأفراد ومدى اختلافهم فى القدرة الجسمية والعقلية والنفسية . وهذا يؤكد ضرورة مرونة الخبرات التعليمية لتتسع للفروق الفردية بين الأفراد ولتحمل كل منهم على التفاعل فى ضوء إمكانياته الخاصة.

٣ - التكامل :

الهدف من الخبرة التى تنشدها التربية هو النمو الإنسانى في الإتجا المرغوب . وهذا النمو يحدث فى إتجاهات مختلفة تتكامل فيما بينها وتتوا حتى يأخذ النمومعناه ومغزاه التربوى. والنمو الإنسانى يحدث نتيجة الخبر

ولذلك ينبغى أن تتكامل الخبرات فيما بينها حتى تحقق النمو المتكامل ، فتكامل الخبرة إذن هو أساس تكامل النمو الإنسانى . وهذه ناحية . هناك ناحية أخرى تتعلق بالتكامل فى الخبرة ويقصد بها أن الخبرة تتطلب استجابة متكاملة من المتعلم يستخدم فيها جماع شخصيته . فللخبرة جوانبها الحسية والجسمية والعقلية والنفسية التى يمر بها الإنسان فى ممارستة للخبرة كما أشرنا. وهذا يعنى ضرورة التكامل بين هذه الجوانب لتكون الخبرة محققة للنمو فى الإتجاه المنشود .

الجانب الإنفعالى للخبرة :

لأى خبرة حية جانب إنفعالى يؤثر فى إنفعالات الإنسان المختلفة من حب وكراهية وفرح وحزن . ويتوقف عمق تأثير الخبرة فى شخصية الإنسان على قوة جانبها الإنفعالى . وقد يصل الأمر بالجانب الإنفعالى للخبرة إلى الوصول بالإنسان إلى طريق اللاعودة . فالعقاب المدرسى إذا مارسته المدرسة بدرجة قاسية قد يؤدى بالتلميذ إلى عدم العودة إلى المدرسة نهائيا . وقسوة معلم مادة معينة قد تصل شدتها لدرجة أن التلميذ يكره هذه المادة إلى الأبد .

وينبغى على المدرس أن يبعد التلميذ عن الخبرات ذات الجوانب الإنفعالية الشديدة بجانبيها السار والمحزن . وإذا كانت كثرة الضحك مميتة للقلب كما يقول الرسول ﷺ فإن الحزن الشديد ضار به أيضا . وقد يتسبب مشاهدة فيلم معين فى إثارة مخاوف الطفل وفزعه . الخبرة تؤتى أكلها إذا هى ارتبطت بجانب إنفعالى معتدل .

الخبرة المباشرة وغير المباشرة

يقصد بالخبرة المباشرة تلك التى يمر فيها الفرد بنفسه ويكون طرفاأصيلا فيها . وهذا النوع من الخبرة ضرورى للإنسان لأنه يتعلم منه بصورة أكيدة . وتمثل الخبرة الحية المباشرة قمة الخبرات من حيث تأثيرها القوى على المتعلم . فتعلم التلميذ الكتابة أو القراءة مثلا لا يمكن أن يتم إلا من خلال هذا النوع من الخبرة . فالممارسة هنا شرط ضرورى لحدوث الخبرة . وتؤكد التربية الحديثة إستخدام الخبرات المباشرة بدلا من التعليم اللفظى لما لها من أهمية كبرى في التربية .

ولكن ليس من الضرورى أن تكون كل خبرة مباشرة مرغوبا فيها فى العملية التربوية . فقد يكون فى هذه الخبرة المباشرة ما يعطل عملية الفهم أو ما يعوق عملية التعلم أو ما يعرض حياة الإنسان للخطر . فالطالب قد لا يفهم عمل محرك السيارة إذا أحضرنا له محركا حقيقيا بكل تعقيداته وتفاصيله وحجمه الكبير . والتلميذ فى العلوم قد لايفهم تشريح القلب إذا أحضرنا له قلبا حقيقيا فضلا عما فى ذلك من صعوبات عملية . وليس من الضرورى أن يتعرض لأذى النار حتى يعلم أنها حارقة أو يشرب السم مثلا ليعرف أنه قاتل. وهذا يؤكد أهمية الخبرات غير المباشرة ودورها فى التربية ، وتسمى الخبرات المباشرة أحيانا فى الأمثلة السابقة بالخبرات التعويضية أو العوضية لأنها تعتبر بديلة أو عوضا عن الخبرات المباشرة .

وتشمل الخبرات غير المباشرة كل ما ورثناه عن أسلافنا . وهو يمثل مخزون تراثنا الفكرى والإجتماعى . وعلى التلميذ أن يلم به بطريقة إنتقائية . فليس من المفروض أن يتعلم التلميذ تراثه كله . فإلى جانب الصعوبة العملية هناك أيضا مسألة اختيار العناصر الصالحة منه . فليس كل ما فى تراث

الماضى صالحا ، فضلا عن أنه لا يترتب عليها تعديل السلوك . فالمعلم الذى يطالب تلاميذه بحفظ المعلومات دون فهم لها أو معرفة بوظيفتها واستخدامها لا يساعد تلاميذه على اكتساب خبرات مربية .

الخبرة المربية وغير المربية :

ليس بالضرورة أن تكون كل خبرة مرغوبا فيها . فالإنسان فى حياته يتعرض للخبرات السارة والخبرات المؤلمة . وهو يتعلم من كل النوعين من الخبرة، وكثير من إتجاهات الإنسان نحو الكون والحياة والمجتمع والناس تتشكل بناء على نوع الخبرات التى يتعرض لها فى حياته . بل إن نمط شخصيته يتحدد تبعا لهذه الخبرات . فالإنسان المتشائم الذى ينظر إلى الأمور دائما بمنظار أسود لم يكتسب هذه النظرة التشاؤمية فى الحياة إلا من خلال مواقف متعددة غير سارة في حياته جعلته يصل إلى هذه النتيجة . والأمر صحيح بالنسبة للإنسان المتفائل أو المرح . وهذا يؤكد أهمية الخبرة في تشكيل شخصية الإنسان . كما يؤكد ضرورة إهتمام التربية بالخبرات المرغوبة التى تؤدى بالنمو الإنسانى فى الإتجاه الصحيح . وهى ما تعرف بالخبرات المربية تمييزا لها عن الخبرات غير المربية .

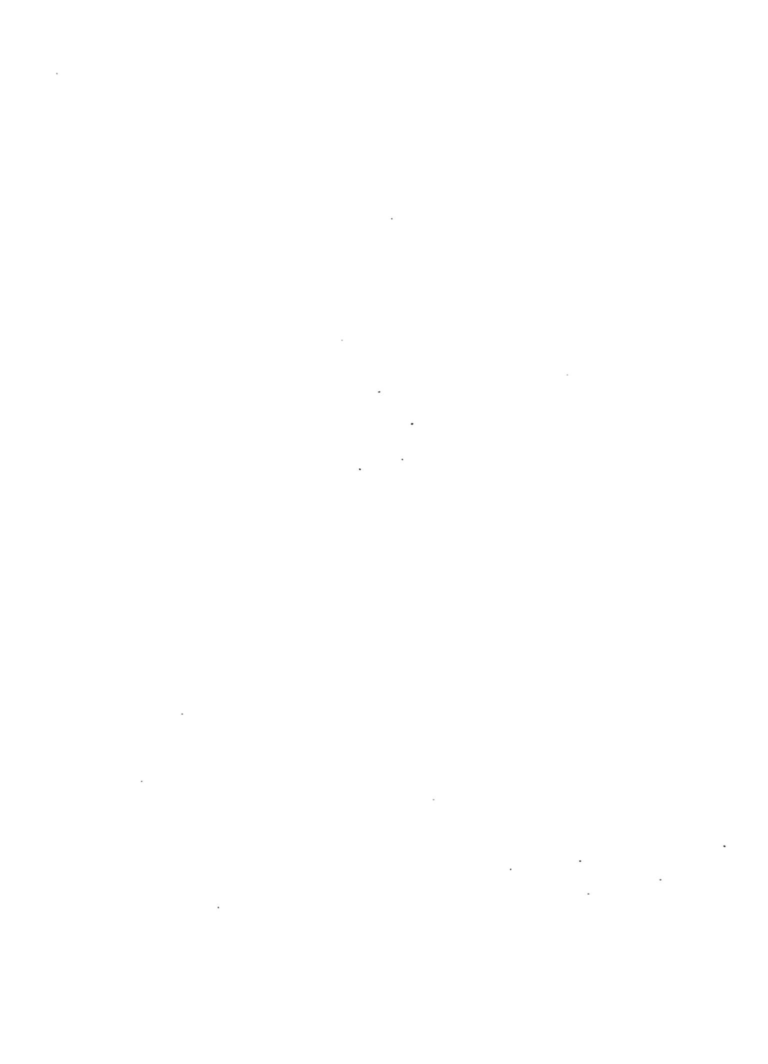
وواضح أن المقصود بالخبرة المربية هى الخبرة التى تحقق أهداف التربية. فليس لكل خبرة قيمة تربوية مرغوبة . وعلى المدرسة أن تحسن اختيار المواقف التى تؤدى بالتلميذ إلى إكتساب الخبرات المرغوبة ، وأن تكون على وعى بتجنيبه للمواقف الأخرى . ولنضرب بعض الأمثلة التى توضح كلامنا . ناظر المدرسة أو المعلم الذي يوقف التلميذ فى موقف التهديد والوعيد يؤدى به إلى الكذب . فهذا الموقف يؤدى إلى خبرة غير مربية . والمعلم الذي يكلف التلميذ فوق قدرته يحمله على الفشل . وهى خبرة غير مربية . والعكس صحيح

بالنسبة لتكليف التلميذ بما هو أقل من قدرته . وعندها يفقد اهتمامه ورغبته فى التعلم . وكذلك المعلم الذى يوجه أسئلة صعبة أو سهلة أو مثبطة . والمعلم الذى يوقف تلاميذه فى موقف العاجز باستمرار سيؤدى بهم إلى تكوين فكرة سيئة عن أنفسهم . وهى خبرة غير مربية . وغير ذلك من الأمثلة كثير .

فالمعيار الأول للخبرة المربية اذن أن تحقق الأهداف المنشودة من التربية. والمعيار الثانى لها أن يترتب عليها تعديل فى سلوك الإنسان ، فالخبرة المربية هى التى تؤدى إلى نمط سلوكى جديد يستفيد من عناصر الخبرة الجديدة فى ارتباطها بخبراته القديمة وعلى هذا لايوجد ما يسمى بالخبرة اللفظية .

إن فلسفة الخبرة تقوم على أساس النظرة إليها على أنها عملية حسية عقلية شعورية . وهذا يعنى ضرورة الربط بين الخبرات .

كما ينبغى أن يراعى فى الخبرة الربط بين الرموز ومعانيها من ناحية وتطبيقاتها من ناحية أخرى . وهذا يعنى أن تكون الخبرة إذا أردنا لها أن تكون مربية ألا تقتصر على الجوانب المعرفية اللفظية وإنما تتعدى ذلك إلى إستخدام أسلوب الممارسة والتفاعل الحى بين التلميذ وبين ما يتعلمه ، وضرورة أن يرتبط التفكير بالعمل وبالنشاط الإيجابى للمتعلم .



الفصل الثالث

المدارس الفلسفية العامة

الفصل الثالث

المدارس الفلسفية العامة

تناولنا فى فصل سابق العلاقة بين التربية والفلسفة والإتجاهات العامة لفلسفة التربية . وعلينا الآن أن نركز انتباهنا على مدارس الفلسفة الرئيسية طالما أنها تؤثر فى التربية . وسنحاول أن نعرف من دراستنا لهذه المدارس العامة ماذا يقول فلاسفتها عن المشكلات الفلسفية العامة وما مضمونها التربوى. ويختلف الفلاسفة أنفسهم على عدد المدارس الفلسفية القائمة بالفعل، وما تتكون منه . وبالنسبة لأهدافنا الحالية تتناول من هذه مدارس : المثالية Idealism والواقعية Realism والبرجماتية Pragmatism والإنسانية Humanism والإسلامية Islamism والتحليلية Analytical والوجودية Existentialism .

ولايكفى أن نحدد موقع أحد الفلاسفة بمدرسة بالذات . فلابد من دراسته كفرد . فجان جاك روسو الفيلسوف الفرنسي الكبير فى القرن السادس عشر ورجل الأدب ، لم يكن ببساطة " فيلسوفا طبيعيا رومانتيكيا فريدا وخلابا فى حد ذاته .. " ولقد صنف بعض الفلاسفة فى أكثر من مدرسة واحدة. فمثلا « لوك » « وكانت » كانا « مثاليين » من بعض الإعتبارات ، و « واقعيين » من اعتبارات أخرى .

ولانستطيع فهم إحدى المدارس الفلسفية إلا إذا عرفنا ما أسهمت به فى أبواب الفلسفة المختلفة . وسنعرض في السطور التالية لهذه الفلسفات .

المثاليـــة

تعتبر المثالية أقدم نظام فلسفى معروف للإنسان . وترجع أصوله إلى الهند القديمة فى الشرق وإلى أفلاطون فى الغرب . وإلى جانب أفلاطون يعتبر كل من سقراط وبيركلى وفخته وهيوم وهيجل وكانت وشوبنهاور وسبينوزا ممثلين للمثالية رغم الإختلاف الكبير بينهم . كما أن كومنيوس وبستالوتزى وفروبل يعتبرون ممثلين للتربويين المثاليين .

الميتافيزيقا المثالية :

تعرف الميتافيزيقا بأنها دراسة « الواقع المطلق » . والفكرة الرئيسية للمثالية ترتكز على الروح الإنسانية كأهم عنصر فى الحياة والطبيعة غير المادية للكون . وترى المثالية أن هذا الواقع روحى فى طبيعته وليس فيزيائيا . أى أن العالم ليس ظاهرة طبيعية وإنما هو من صنع العقل . والمثالية لا تنكر وجود العالم المحيط بنا . أعنى عالم المنازل والهضاب والكواكب وجميع الموضوعات والأحداث التى يقفنا عليها العالم الطبيعى من خلال حواسنا . ولكنها تؤكد بالحجة أن تلك الأشياء رغم أنها واقع ، فإنها ليست مطلقة . فهى ظواهر لواقع روحى مخبوء تحتها . وبالمثل فإن المظهر الخارجى للإنسان ليست حقيقته وإنما الروح هى حقيقته وجوهره . وهكذا تنظر المثالية إلى العالم على أنه عالم العقل والروح وليس عالم الواقع ، وأن هذا العالم قد رسمته عقولنا وأرواحنا . وهكذا تختزل المثالية هذا الكون بكل ما فيه إلى عنصر واحد هو «الروح» التى يجب أن تفهم على أنها التجرد الكامل من المادية . ولهذا سميت المثالية بأنها فلسفة أحادية بمعنى أنها ترجع جوهر الكون إلي عنصر واحد هو«الروح ».

ولقد اعتقد أفلاطون أبو المدرسة المثالية بأن جميع الأشياء المادية كانت نسخا غير كاملة لمثل أزلية واسخة أو نماذج أصلية . وعلى هذا فإن الطبيعة الحقة للشئ ليست فى الظاهر الذي يبدو للحواس وإنما فى المثال الذى تنبع منه . وهو ما لايمكن التوصل إليه إلا بالعقل لأن العقل وحده هو الشئ الحقيقى . أما المادة فهى غير حقيقية وهى من صنع العقل وتصوره .

ولقد ذهب بركلى إلى أن الأشياء المادية كانت أفكارا فى عقل المشاهد. أما هيجل فقد أعلن أن هذا العالم كان التعبير المتطور لعقل أو روح كانت تجاهد فى تجسيد ذاتها فى شكل مادى على نحو كامل تقريبا .

وتهدف المثالية المعاصرة إلى أن توحد بين الإنسان وبين واقعه الروحى الذى ينتسب إليه . وهى تعلمه أن يصقل الروح بإعتبارها جزءا من كيانه يرتبط أكثر ما يرتبط بهذا الواقع . وهى تحاول أن تخلق إرتباطا وثيقا بين الإنسان والطبيعة . ويجب على الإنسان ألا ينظر إلى العالم حوله باعتباره آلة هائلة تعمل بلا روح وبغير هدف . فالطبيعة أكثر من مجرد مادة متحركة . ذلك أنه حتى المقومات النهائية للمادة إنما هى روحية . ومن ثم فهى وثيقة الصلة بهذا العالم . وتولى المثالية المعاصرة إهتمامها إلى الأنشطة العقلية والقدرة على الأحكام الخلقية والجمالية والإنضباط الذاتى .

المثالية والطبيعة الإنسانية :

تنظر المثالية إلى الإنسان على أنه كائن روحى يمارس حرية الإرادة ومسئول عن تصرفاته . وبما أن الإنسان حر وروحانى ، فان جوهره وماهيته يمتنعان عن التعريف . ويرى أفلاطون أن الروح منبعثة من عالم المثل وأنها مسجونة بصفة مؤقته فى الجسم ، بحيث تعود مرة أخرى بعد الموت إلى

موطنها السابق . ويستمسك « بركلى » بالنظرة المسيحية الأصلية القائلة بأن الروح خالدة . وقد خلقها الله لتنعم بحياة أبدية معه بعد امتحانها بصرامة على الأرض . وحسب ما يرى « كانت » أن الإنسان حر وخاضع للحتمية فى نفس الوقت . فهو حر إلى الحد الذى يعد فيه روحا . وهو خاضع للحتمية إلى الحد الذى يعد عنده كائنا جسميا خاضعا للقانون الطبيعى . وهنا نجد « كانت » رغم أنه فيلسوف مثالى يأخذ بوجهة نظر المدرسة الواقعية .

وتنظر المثالية الهيجلية إلى الإنسان كجزء من المطلق Absolute وأنه ومضة بالفعل من الروح الخالدة التى ستسوعبه مرة ثانية . وهكذا نرى أن المثاليين قد اتفقوا بصدد قبولهم لجوهر الإنسان الروحى ولكنهم لم يتفقوا حول كيفية إتصاله بدقة بالواقعية الروحية النهائية التى إنبثق منها . والإنسان ككائن روحى يعبر عن ذاته بأشكال مختلفة من الدين والأخلاق والفنون والثقافة والآداب . كما أنه قادر على إستخدام عقله لتسخير بيئته للوفاء بحاجاته ومطالبه . وهو لهذا قادر على تحقيق إنجازات حضارية يعبر عنها بالحضارة البشرية . وهكذا ترى المثالية أن البيئة الثقافية بأبعادها المختلفة فى الدين والأخلاق والآداب والفنون والعلوم هى من صنع عقل الإنسان وروحه . وهذه البيئة الثقافية هى فى حركة نمو مستمر بفعل الزمن .

وعلى هذا ينظر إلى التلميذ على أنه كائن روحى غايته الرئيسية فى الحياة التعبير عن طبيعته الخاصة . وهدف التربية هو مساعدته علي القيام بذلك . ونحن نوقع الضرر بالطفل إذا ما اعتبرناه بالدرجة الأولى كعقل أو جهاز عصبي يجمع المعلومات فى طياته . فالمفهوم البيولوجى للإنسان مفهوم خداع فى نظر المثالية . والواجب علينا أن ننظر إليه بدلا من ذلك باعتباره شخصا له غاية روحية يجب تحقيقها . وبالتالى يجب أن يتعلم إحترام القيم

الروحية وقيم الأفراد الآخرين . ولكن هذا لايكون لدرجة أنه يتطابق بنجاح مع ما يتوقع منه .

ويرى الفلاسفة المثاليون الشخصيون بوجه خاص الذين يؤكدون أهمية الشخصية الفردية أن الشئ الهام بالنسبة للطفل أن ينمو بأصالة وفقا لإمكانياته الفطرية .

وهكذا يجب أن يهدف التعليم إلى تنمية عقل وروح التلميذ ويجب أن تؤكد المدرسة على الأنشطة العقلية والأحكام الخلقية والجمالية وتحقيق الذات والحرية الفردية والمسئولية الفردية والإنضباط الذاتى .

ونظرا لأن المثالى يعتقد بأولوية العقل والأفكار فإن النتائج الواضحة للتربية هى التركيز على قيمة العقل وتهذيب الروح والسيطرة على الأفكار . وهو ينظر إلى الإنسان على أنه ثنائى أى عقل وجسد أو ثلاثي عقل وجسد وروح . وفى الحالة الأولى العقل هو الأسمى . ولكن فى الحالة الثانية الروح هى الأسمى . وفي النوع الأول يجب أن تركز التربية على العقل . وفى النوع الثانى يجب أن تركز على الروح .

والحرية والعقلانية هما مفومان مهمان بالنسبة للمثاليين . لأن ممارسة الحرية تعنى ممارسة الإرادة الحرة فى اتخاذ القرارات على أساس عقلى مع تحمل المسئولية والنتائج .

هذان المفهومان يحتمان أن التدريس سقراطى بطبيعته وأن التلميذ هو روح منبثقة وعقل يمتلك القدرة على أن يصبح حرا مفكرا له قصد أو هدف . والتعلم الحسى يكون تابعا للتعلم العقلى . ونظرا لأن القيم العليا بالنسبة

للمثاليين ثابتة وسامية فإن السياسات والممارسات التربوية يجب أن تعكس وتؤكد القيم التقليدية التى تعتبر ثمينة أو ذات قيمة لدى المجتمعات والأفراد .

ويجب أن يشمل المنهج المواد الدراسية الأساسية التى تساعد الفرد على النمو العقلى والخلقى . ويجب أن يمثل المنهج كل خبرة الجنس البشرى. فالخبرة الإنسانية مهمة في نظر المثالية . ويجب أن يشتمل المنهج على العلوم والآداب والدراسات الإنسانية التى تساعد الإنسان على فهم ومعرفة الجنس البشرى .كما تساعده أيضا على فهم ومعرفة بيئتة المادية والسيطرة عليها وتسخيرها للوفاء بمطالبه وحاجاته . ويجب أن يرتكز المنهج المدرسى على فكرة الطبيعة الروحية للفرد فى ارتباطها بوحدات العائلة الأكبر والمجتمع والدولة والعالم .

وبما أن الدولة على المدى البعيد هى شخصية أضخم من أى فرد ، وأنها في الواقع كيان كلى أكثر أهمية من أجزائها ، فعلى الطالب أن يتعلم احترام وطنه والمجتمع المحلى الذى ولد فى نطاقه .ويجب عليه أن يدرك المقومات الثقافية للأمة . كما يدرس البيئة المحلية التى يعيش فيها حتى يتسنى له أن ينمى فى نفسه إحساسا قويا بالولاء للمثل العليا السياسية لأمته ولمجتمعه المحلى .

وبالنسبة لطريقة التدريس تؤكد المثالية على أن تنظيم حجرة الدراسة وكذلك الجو الذى يسودها ينبغى أن يكونا مشجعين على توفير الفرصة للتلميذ لكى يفكر ويطبق معايير الحكم الخلقى على مواقف معينة من خلال المواد الدراسية . ويجب أن نشجع طريقة التدريس على تحصيل المعارف والحقائق بطريقة نقدية . ولا يكفى أن نعلم التلميذ كيف يفكر وإنما الأهم هو أن يفكر

تفكيرا نقديا .

ويجب أن تعمل طريقة التدريس على توسيع أفق التلميذ واستثارة تفكيره الناقد وتشجع اختياراته الخلقية وتزويده بالمهارة فى التفكير المنطقى وإعطائه الفرصة لتطبيق معرفته على المشكلات الأخلاقية والإجتماعية وإثارة إهتمامه بالمادة الدراسية وتشجيعه على تقبل قيم الحضارة الإنسانية .

وبالنسبة للمعلم فإن لدى المثاليين توقعات عالية وكبيرة منه . إذ يجب أن يكون المعلم ممتازا ليكون قدوة حسنة للتلميذ من الناحية العقلية والخلقية على السواء . وليس هناك فى المدرسة عنصر آخر أهم من المعلم . ويجب أن يكون ممتازا فى المعرفة والبصيرة الإنسانية بحاجة وقدرات التلميذ . كما يجب أن يثبت تفوقه الأخلاقى فى معتقداته وفى سلوكه الشخصى . ويجب أن يثبت المعلم مهارته الإبتكارية الفائقة فى إتاحة الفرصة لعقل التلميذ لكى يكتشف ويحلل ويركب ويطبق معلوماته فى حياته وسلوكه العملى . وينبغى ألا يرغم التلميذ على قبول أفكار معينة أو وجهات نظر خاصة وإنما يجب أن يساعده على أن ينمو فى إطاره لتحقيق ذاته وليس لتحقيق ذات المعلم .

وشأن المدرس المثالى شأن سقراط فى أنه يشرف على تأصيل الأفكار. ولا يعتبرها كأشياء خارجة عن نطاق التلميذ . بل كإمكانيات فى دخيلته ، بحاجة الى أن تتحقق بالفعل . وهو لايتوقع منه أن ينضج وفق قواعد النمو التى حددها أناس آخرون . بل ينشد إيقاظ طاقاته الكامنة في نطاقه . ويعتقد الفيلسوف المثالى « كانت » أن المعرفة فى أفضل صورة « تنتزع » من التلميذ لا أن « تسكب » فيه ، على الرغم من أن التربية ليست شيئا يحدده التلميذ لنفسه . فالمادة الدراسة المتفق عليها هى وحدها التى يعمد المدرس إلى غرسها في التلميذ لتنفتح عليها طاقاته العقلية والخلقية والجمالية.

ولهذا فإن طريقة المدرس المثالى تقوم على أساس المناقشة والحوار لا المحاضرة أو الإلقاء لتفتح المجال لعترض وجهات النظر المختلفة التى يعبر عنها التلاميذ . وهكذا نجد أن المدرسة المثالية تعلى من شأن المعلم وتعلق عليه أهمية كبرى تفوق ما يتوقع منه فى ظل أية مدرسة فلسفية أخرى .

نظرية المعرفة المثالية والتربية :

يعتقد المثاليون أن المعرفة مستقلة عن الخبرات الحسية ولا تستمد منها. ويؤكد أفلاطون أن المعرفة المكتسبة من خلال الحواس يجب أن تظل غير أكيدة ، طالما أن العالم المحسوس واقعى جزئيا . والمعرفة الحقيقية هى نتاج العقل وحده . لأن العقل بحكم طبيعته يتحول من فوضي المادة إلى تأمل الترتيب والوضوح الذى تتسم به النماذج الأصلية النقية . فالحقيقة تكمن فى أفكار العقل وليس فى العالم الفزيائى . والعقل وحده هو الذى يستطيع أن يمدنا بالمعرفة الحقيقية . إن الإنسان قادر على المعرفة من خلال عملية التفكير التى هى وظيفة للعقل . وبهذه العملية يستطيع أن يختبر مدى صحة الأفكار وتماسكها المنطقى .

بعض المثاليين ومنهم أفلاطون يعتقدون أن المعرفة هى عملية إستدعاء لها . ذلك أنه لما كانت الروح الإنسانية خالدة وأبدية فإن كل ما يعرفه الإنسان سبق أن احتوته هذه الروح . والمثاليون الموضوعيون ومنهم أفلاطون يعتقدون أن الأفكار لها وجود مستقل فى عالمها الذى تعيش فيه . وهو عالم المثل الذى تنتمى إليه الروح .

أما المثاليون الذاتيون ومنهم « جورج بركلى » فيرون أن الإنسان قادر على معرفة ما يدركه فقط . وهذا يعنى أن معرفته تتمثل فى حالته العقلية .

فالوجود يتوقف على العقل . وإن كل مثير يستقبله العقل مستمد في النهاية من الرب لأن الرب هو الروح اللانهائية .

ويرى الفيلسوف المثالى المطلق « هيجل » أن المعرفة تكون صحيحة إلي الحد الذى تشكل عنده نظاما . وكلما كان النظام أكثر شمولا وكلما كانت الأفكار التى يتضمنها أكثر اتساقا ، كانت الحقيقة التى يقال إنه يتضمنها أكثر غزارة . ويعرف هذا المبدأ بصفة عامة بإسم « نظرية الترابط المنطقى للحقيقة » التى سبق أن أشرنا اليها . وهى تقوم على النظرة القائلة بأن المعرفة ليست مجزءة بل موحدة طالما أن الحقيقة التى تعكسها المعرفة هى ذاتها كل واحد . ولا تصبح أية مادة جزئية من المعرفة ذات دلالة إلا إلى الحد الذى ينظر عنده فى مضمونها الكلى . وبذا فإن الأفكار والنظريات تستمد مصداقيتها من ترابطها بنظام كلى للمعرفة متطور باستمرار .

وإذا كانت المعرفة تتسم بهذه الكلية والترابط فإنه يجب أن يعكس المنهج المدرسى جماع المعرفة والحقيقة . ويجب - كما سبق أن أشرنا - أن يعمل على توسيع فهم الطفل للكون وللإنسان نفسه . ومن ثم يجب أن يوجه إهتماما أكثر إلى مواد معينة كالتاريخ والفلسفة والفنون الجميلة والدين . وهى العلوم الإنسانية التى يوجد اتجاه إلى إهمالها فى المدرسة المعاصرة . ويجب أن يدرس العلم الطبيعى كمعلومات واقعية أكثر من تدريسه كطريقة من طرق التفكير .

والمثاليون ومنهم « كانت » يقررون أن العقل يفرض معني ونظاما على الحواس . ولذا فإن التدريس لا يستهدف حمل الطالب على أن يكون على ألفة بمجموعة من المعلومات بقدر ما يستهدف حفزه على اكتشاف معنى هذه

المعلومات لنفسه . ونظرا لأن ما يعرف يعتمد جزئيا على المعارف المتاحة ، فإن الطالب ينبغى أن يربط معلوماته بخبراته السابقة الشخصية بحيث يصبح لما يتعلمه مغزى شخصى . ولذا فإن التعلم لايتكون من استيعاب مواد معرفية مختارة ، بل من اكتشاف الحقيقة بنفسه تلك الحقيقة التى تحيط بنا وبداخلنا .

ويدحض المثاليون الزعم القائل بأن الطرائق العلمية هى الطريق الوحيد المؤدى إلى الحقيقة . وهم يؤكدون أن التفكير الحدسى وبخاصة فى الحياة الشخصية مهم أهمية التفكير العلمى . ومن ثم فإنهم يوصون بدراسة الفن والأدب جميعا لتنمية الموهبة الحدسية وتنظيمها . وينادون فى نفس الوقت بتفحص الحدس ذهنيا وتجريبيا كلما أمكن ذلك .

ويعتقد المثاليون - كما أشرنا - أن الواجب على المدرس أن يكون رأيا نحو الحاجات والقدرات المختلفة لتلاميذه وذلك بالمزج بين المعرفة العلمية والبصرية الشخصية . ويستطيع علم النفس أن يقيس شيئا من ذكاء الطفل ولكن يجب أن يكمل ذلك الفهم الحدسي الخاص بالمدرس لشخصية الطفل حتى يستطيع أن يساعده على تحقيق ذاته كاملا .

القيم المثالية والتربية :

يمكن القول بصفة عامة بأن المثاليين يرجعون كل القيم إما إلى إله أو إلى القوة الروحية للطبيعة . وكل المثاليين يتفقون على أن القيم مطلقة وغير متغيرة .فالخير والجمال ليسا من صنع الإنسان .بل هما جزء من تركيب الكون. ولذا فيجب أن تقوم سياسة المدرسة على مبادئ راسخة ثابتة من هذه القيم .

إن على الطفل أن يتعلم العيش بقيم دائمة تجعله فى انسجام مع الكل الروحى الذى ينتمى إليه . ويجب عليه أن يفهم أن هناك أفعالا معينة تليق به

كعضو في نظام روحى . بينما توجد تصرفات أخرى تلوث هذه العلاقة . وعليه أن يدرك أن الشر لايؤذى شخصه أو المجتمع فقط أو حتي الإنسانية ككل ، بل يؤذى الكون أيضا . فقيمه إذن لا يصير معولا عليها وذات دلالة إلا إذا ارتبطت بهذا النمط من الحقيقة الذى يستطيع المدرس أن يحدده .

وتفسر المثالية المعاصرة الشر فى ضوء سوء التنظيم ونقص الترتيب الموجود بالكون . فالشر خير ناقص أو غير تام وليس كينونة فى حد ذاته . وكلما عبرت الروح المخبوءة عن نفسها باكتمال أكثر فأكثر ، فإن الكون يصبح أكثر نظاما وأقل نقصا . ويختفى الشر والقبح . وإلى الحد الذى يتصرف عنده الطفل خلقيا فانه يكون فى انسجام مع طبيعة الأشياء . ولكن إلى الحد الذى يتصرف بطريقة غير خلقية ، فإنه يتنافر مع الإنسجام . فليس هناك فى أى نظام مدرسى فى نظر المدرس المثالى أطفال رديئون . بل هناك فقط أولئك الذين ضلوا سواء السبيل عن النظام الخلقى الأساسى للكون أو لم يفهموه بعد فهما تاما .

كما أن المثالية تعتبر انصياع التلميذ وإطاعته الكاملة للأوامر أمرا غير مرغوب فيه . وذلك لأن المثالية كما أشرنا تؤمن بحرية الإختيار وحرية الإرادة .

ويؤكد كل من أفلاطون وهيجل - من المثاليين - أن الحياة الصالحة لا تأتى إلا فى ظل مجتمع منظم تنظيما عاليا . فيصف أفلاطون فى الجمهورية مجتمعا مثاليا يكون لكل فرد فيه وظيفته الخاصة . ويحكم هذا المجتمع صفوة من الملوك الفلاسفة . ويعلن هيجل أنه طالما أن أى شئ قائم يكون حقيقيا بقدر مشاركته فى كل أكبر من نفسه . فالفرد لايحقق ذاته إلا بقدر

كونه عضوا فعالا فى المجتمع . فهو يقول إن الانسان مدين للمجتمع بكامل ولائه . لأنه يستمد منه طبيعته الخلقية وحريته . بيد أن « كانت » يقترح فلسفة خلقية أقل جماعية ، حاضا الناس على أن يعامل كل واحد منهم الآخر كغاية وليس كوسيلة . فقاعدته غير المشروطة أو قانونه الخلقى يقرر أننا ينبغى أن نعمل دائما وكأن تصرفاتنا مجعولة لتصبح قانونا شاملا للطبيعة ملزما لجميع الناس فى الظروف المماثلة . إننا نتوقع من أى شخص يتبع مبدأ «كانت» أن ينأى عن التصرفات الشريرة . وعندما يمثل أحد التلاميذ مشكلة سلوكية ، فإن المدرس المثالى يحاول أن يبين له أثر سلوكه الردئ على باقى تلاميذ الفصل . فيسأل المدرس التلميذ المخطئ عما يمكن أن يحدث إذا ما سلك كل شخص كما يفعل . فهل هو يقدم مثالا حسنا أمام زملائه بالفصل ليتبعوه ؟ إن المدرس قد يسأل أيضا نفسه عما إذا كان مثالا طيبا لطلبته ليتبعوه . وحيثما يذهب الطالب وفى كل ما يفعله ، عليه أن يتذكر ما يدين به لمجتمعه . ويجب أن يضع نصب عينيه دائما إلتزاماته التى يدين بها لرفقائه وأفراد مجتمعه . ولذا فإن المخالفات التى تقع ضد النظام إنما تعتبر براهين على حب الذات ويحق العقاب عليها وفقا للمبادئ الخلقية التى تضمنتها الثقافة عبر أجيال كثيرة .

إن التربية المثالية تؤكد على النمو العقلى والخلقى أو الروحى . ويجب أن تكون المادة الدراسية والأنشطة التعليمية وطرائق التدريس موجهة لتحقيق ذلك . والمثالية ترى أن من الأفضل أن يقوم التلميذ بالأعمال والأنشطة التعليمية لا من أجل الحصول على المكافآت أو تجنب العقوبات وإنما يجب أن يقوم بها لأنه يجب ويرغب فى القيام بهذه الأعمال . ومن هنا فإن مشكلة النظام فى الفصل تصبح مسألة سهلة لأن التلميذ يقوم بالنشاط من تلقاء ذاته

مما يحقق له الإهتمام بالعمل وعدم الإنصراف عنه

نقد المثالية :

إن الفلسفة المثالية لم تسلم من النقد . وهى على هذا ليست بالضرورة فلسفة « كاملة » ينبغى على المدرس إنتهاجها . وإنما ينتقى عنها ما يعجبه أو يناسبه . وسنرى نقدا للمثالية عند دراستنا للمدرسة الواقعية لأنها إحدى الفلسفات المنافسة للمثالية . إنها نظام مطلق آخر . ولكنها فلسفة تقوم على نظرية للحقيقة تختلف تماما عن النظرية الخاصة بالفلسفة المثالية . وبدراستنا للواقعية فإننا سوف نقف فى الواقع على هجوم ضمنى وصريح في بعض الأحيان ضد الفلسفة المثالية ونقف فى نفس الوقت على فلسفة بديلة لها.

الواقعيـــة

تعتبر الواقعية رد فعل ضد الحركة الإنسانية فى عصر النهضة . فقد انتقدت الواقعية التربية الإنسانية بأنها تربية عقيمة ذات منظور ضيق يقتصر على دراسات الآداب الكلاسيكية . كما أن طريقتها لفظية جوفاء تهتم بدراسة الألفاظ والأساليب البلاغية دون اهتمام بالفهم أو المحتوى . ومن ثم جاءت الحركة الواقعية بمنظور تربوى واسع يتسع لعدد هائل من العلوم المختلفة المتنوعة. وجاءت أيضا بطريقة جديدة تؤكد على أهمية فهم المحتوى واستخدامه فى معرفة ودراسة الواقع الإنسانى والطبيعى مما سيأى تفسيره . وتستمد الحركة الواقعية إسمها من فكرتها الأساسية التى تقوم عليها وهى دراسة الواقع .

وقد اتخذت الواقعية عدة إتجاهات من أهمها : الإتجاه الواقعى الدينى الذى يسمى أحيانا بالواقعية التومية نسبة إلى توماس الإكوينى ، والإتجاه

الواقعى الكلاسيكى الذى يسمى أحيانا بالإتجاه الواقعى الإنسانى ، والإتجاه الواقعى الحسى الذى يسمى أحيانا بالإتجاه الواقعى العلمى . وهكذا نجد أن الواقعية مصطلح شامل يندرج تحته عدة مدارس فكرية مستقلة عن بعضها البعض . فبالرغم من أن كل الواقعين يؤكدون على واقعية أو وجود المادة ، فإنهم لا يتفقون على أصل العالم المادى الفيزيقى ، وأنه قد يوجد مستقلا عن الملاحظة . وعلى سبيل المثال نجد الواقعية الدينية ترى أن كلا من المادة والروح خلقا بواسطة الله . والروح أكثر جوهرية أو خلود من الوجود أو الكينونة .

والكلاسيكية التقليدية من ناحية أخرى ترى أنه لا حاجة إلى التدخل السماوى لتفسير الكون أو الوجود . ويمجدون سيطرة العقل على الوجود المادى.

وكلتا هاتين المدرستين تختلف عن بعضهما . فالواقعية الدينية نمطها الأساسى الفلسفة المدرسية أو التومية . وهى أحدى فلسفات الكنيسة الكاثوليكية الرومانية . وكمثال لنمو الفلسفة الكلاسيكية نجد الفلسفة الواقعية الطبيعية أو العلمية من أهم العوامل التى أنتجت الحركة العلمية المبكرة ، وبصفة خاصة أعمال فرنسيس بيكون . واليوم نجد هناك مدرستين واقعيتين هما الواقعية الجديدة ، والتومية الجديدة . الواقعية الجديدة محاولة لتطبيق منهجيات العلوم الحديثة والرياضيات الحديثة على القضايا والمشكلات الفلسفية مثل كتابات « برتراند رسل » و « الفريد نورث هوايتهد » . أما التومية الجديدة فتقبل ثنائية الإيمان والعقل ، وبعضهم يضيف الإلهام أو الوحى إلى جانب الإيمان والعقل كمصادر للمعرفة تعمل فى تناسق وانسجام .

إن العالم الفيزيقى المادى بالنسبة للواقعيين يستقل عن العقل .

ويذهب التوميون من أتباع توماس الإكوينى وكذلك التوميون الجدد خطوة أبعد من الواقعين الآخرين فى تأكيد حقيقة أن المادة والعقل من خلق الله فى نمط

متناسق ومنظم ومنطقى . والتربية بالنسبة لأغلب الواقعيين يجب أن تؤكد القانون الطبيعى الذى يحكم الواقع : عالم المادة وعالم الفكر ، والذى يكشف ويؤكد واقع وتناسق كل صور الوجود . وبالنسبة للواقعية الدينية فإن المادة والعقل يعتبران من خلق الله ، والمناهج الدراسية لدى الواقعيين يجب أن تشمل الموضوعات الإنسانية والعلمية التى تعتبر أكثر أهمية لإعداد التلاميذ ليتعمقوا فى الواقعية الفيزيقية والطبيعية وليتغلبوا على هذه الواقعية من خلال الإبداع الإنسانى والروحانى .

والواقعيون لايقللون من قيمة الأفكار . ولكن يطالبون بأن نثبتها أو نتأكد منها عن طريق التجربة الحسية لأن الفكرة والنظرية يجب أن يتفقا أو يتواءما مع الوجود الفيزيقى . ولذلك يجب أن نعلم التلاميذ المناهج والأساليب العلمية والتجريبية كعمليات عقلانية .

وقد أكد الواقعيون على وجود عالم للقيم والأخلاق ثابت يمكن التوصل إليه بالإستدلال . فإذا كانت القيم خالدة أو ثابتة فإن على المدرس أن يغرس فى أذهان التلاميذ الأخلاق والمبادئ الدينية الرسمية الأساسية .

الإتجاه الواقعى الكلاسيكى :

يمثل هذا الإتجاه كل من « فايفز » الأسبانى ورابليه الفرنسى وميلتون الإنجليزى . ويعتبر الإتجاه الواقعى الكلاسيكى طليعة المدرسة الواقعية . ولذلك لم يستطع رواده أن يتخلصوا تماما من تأثير الحركة الإنسانية التى كانت سائدة من قبل ومن هنا أخذ هذا الإتجاه تسميته .

ويتفق أصحاب الواقعية الكلاسيكية مع أسلافهم الإنسانيين فى تسليمهم بأهمية الآداب الكلاسيكية على أنها المواد الجديرة بالدراسة إلا أن

الإختلاف بينهم كان فى الهدف والطريقة . لقد اهتم الواقعيون الكلاسيكيون بأن تكون أهدافهم واقعية وطريقتهم واقعية أيضا .

إن هدف التربية فى نظر الواقعية الكلاسيكية فهم العالم الواقعى للإنسان والطبيعة ومساعدة الفرد على التلاؤم مع واقع البيئة التى يعيش فيها. ومع أن الواقعية الكلاسيكية تهتم بدراسة الآداب الكلاسيكية فإنها لاتدرسها كهدف فى ذاتها وإنما تدرسها بطريقة نفعية وظيفية من أجل قيمتها كمصدر للمعلومات التاريخية والإجتماعية والعلمية . كما تهتم بتدريسها من أجل دورها فى تنمية الشخصية الإنسانية الكاملة جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا ومهنيا لأداء العمل بكفاءة . وتهتم الواقعية الكلاسيكية بدراسة الكتب الكلاسيكية والموسوعية باعتبارها الطريقة الصحيحة لتكوين مثل هذه الشخصية . إلا أن دراسة هذه الكتب يجب أن يتركز الإهتمام فيها على فهم معانى محتواها ومضمونها . وليس على أسلوبها وألفاظها وتراكيبها وبلاغتها كما فى الإتجاه الإنسانى . كما أن الإتجاه الواقعى الكلاسيكى يضيف إلى جانب ذلك الألعاب الرياضية ودراسة المؤلفات فى العلوم الطبيعية والرياضية والجغرافية والتاريخية باعتبارها موادا ضرورية لفهم واقع الإنسان والطبيعة . أما فى المدارس العليا والجامعات فيجب أن تتركز الدراسة على المواد الضرورية لإعداد المهن فى الدين والقانون والطب والهندسة بالإضافة إلى السياسة والحرب .

وقد اهتمت الواقعية الإنسانية بدراسة اللغة اللاتينية باعتبارها لغة حية بل وضرورية كلغة عامة مشتركة ولغة ثقافية تتخطى نطاق الحدود الإقليمية لتوحد بين العلماء فى مختلف البلاد . ولتكون لغة تأليف الكتب التى توحد بين المؤلفين والدراسين فى شتى الأرجاء . وكان أساس هذا الإهتمام هو

الإعتقاد بأن اللاتينية تحتوى على كل المعارف العظيمة . بيد أن الواقعية الكلاسيكية لم تهمل تعليم اللغة القومية ، بل اعتبرتها ضرورية للتعليم . ويجب أن يكون المعلمون قادرين على التحدث بها بلغة صحيحة كما أن من واجبهم إلى جانب الآباء أن يعلموا التلاميذ الحديث بها .

لقد كان منهج التربية كما تصوره الواقعيون الكلاسيكيون موسوعيا يعتمد أساسا على الكتب والمؤلفات العظيمة وكان متسعا وشاملا لمختلف أنواع العلوم والفنون لدرجة جعلت تحقيقه بطريقة فعالة أمرا مستحيلا .

الإتجاه الواقعى الحسى :

يمثل هذا الإتجاه « فرانسيس بيكون » « وجون لوك » و « جون ستيوارت مل » الإنجليزى و« راتكه » الألمانى و« كومينيوس » المورافى . ويمكننا أن نلخص أهم المبادى التربوية الرئيسية للواقعية الحسية فيما يلى :

- يجب أن تهدف التربية إلى تمكين الإنسان من السيطرة على البيئة الطبيعية .
- يجب دراسة العلوم الطبيعية والطريقة العلمية لأنها ضرورية من أجل مساعدة الإنسان على فهم بيئته وواقعه الطبيعى . ويجب أن يخصص لدراستها وقت كاف فى المدرسة على الإهتمام بالنواحى التطبيقية .
- يجب أن تهدف التربية أيضا إلى إثراء المعرفة وتنميتها من أجل رفاهية البشر والتقدم الإنسانى . ولذلك يجب الإهتمام بالتجريب والإكتشاف في الأنشطة التربوية .
- لاينبغى أن يقتصر التعلم على الكتب وحدها كما فى الإتجاه الواقعى الإنسانى وإنما يجب أن ينظر إلى الطبيعة على أنها كتاب مفتوح منه نتعلم أسرارها من أجل الإستفادة العلمية ومعرفة قوانينها والسيطرة عليها .

- يجب أن تسعى التربية إلى إكتشاف القوانين الطبيعية للإنسان التى هى جزء من قوانين الطبيعة والتى تتحكم فى تعليمه حتى يمكن تربيته على أساس سليم .

- يجب أن تتمشى التربية مع مراحل النمو السيكلوجى الطبيعى للطفل وأن تتمشى مع مداركه وقدراته . ويجب أن ينظم السلم التعليمى للمدارس على هذا الأساس .

- يجب أن تستغل التربية الحواس باعتبارها مصادر ضرورية للمعرفة وأن تعمل على تنميتها من خلال التعلم عن طريق اللعب والعمل والنشاط والتمرينات وغيرها . وهذا يفسر سر تسمية هذا الإتجاه بالحسى .

- يجب أن تكون اللغة الوطنية لغة التعليم ويجب الإهتمام بتعليمها أولا قبل دراسة اللغات اللاتينية واليونانية وغيرهما . ويشترك الإتجاه الإنسانى مع الإتجاه الحسى فى هذه الناحية .

الميتافيزيقا الواقعية والتربية :

إن الأساس الذى تقوم عليه الواقعية هو الإعتقاد فى حقيقة المادة . فالكون بالنسبة للفيلسوف الواقعى ليس خدعة ، بل إنه شئ يوجد حقا وجوهريا . فالهضاب والأشجار والمدن والكواكب ليست مجرد أفكار فى العقول لدى الأفراد الذين يلاحظونها ، إنها توجد فى حد ذاتها مستقلة عن العقل .

وتؤكد الواقعية العلمية أن الفلسفة ينبغى أن تنشد تقليد الدقة البالغة والموضوعية اللتين يتسم بهما العلم الطبيعى . وبما أن العالم المحيط بنا حقيقى واقعى ، فإن مهمة العلم - وليست الفلسفة - القيام بدراسته . ووظيفة الفلسفة هى أن تقوم بالتنسيق بين المفاهيم وبين مكتشفات العلوم المختلفة . وأهم ملامح الكون هو أنه دائم ومستمر . نعم إن التغير حقيقى بالتأكيد .

ولكنه يحدث وفقا لقوانين الطبيعة التى تجعل الكون بنيانا مستمرا .

ويؤكد الفيلسوف الواقعى أنه طالما أن العالم مستقل عنا ومحكوم بقوانين ليست لنا عليها إلا سلطان قليل ، فمن الضرورى أن نعرف بعض الأشياء المحددة عن الكون حتى يتسنى التكيف له . ويجب أن يكون للتربية محور رئيسى من المادة الدراسية يسمح بوقوف التلميذ على البنيان المادى والاجتماعى للعالم الذى يعيش فيه . ويضيف الفيلسوف الواقعى الدينى أن ترتيب وانسجام الكون يجب أن ينظر إليهما كنتيجة للخلق الإلهى . ولذا ينبغى أن ندرس الطبيعة كصنع يد الله . وفى رأيه أن الهدف الأول من جميع ألوان التربية هو إعداد الإنسان للحياة فى الآخرة . فالأرض هى مكان للإختبار. ولقد وضعنا الله هنا على مسئوليتنا وأعطانا ضميرا وإرادة حرة ولكنه أيضا أقام الدين كقوة تربوية عليا . فإذا كنا عقلاء فإننا سوف نقبل توجيهه وإرشاده .

إن الغرض أو الهدف الرئيسى للتعليم فى نظر المدرسة الواقعية هو تزويد التلميذ بالمعرفة التى يحتاجها للحياة فى العالم الطبيعى . ومثل هذه المعرفة ستوفر له المهارات الضرورية لتحقيق حياة آمنة وسعيدة . إن هدف التربية بالنسبة للواقعى ليس بالدرجة الأولى تحويل كل طفل إلى شئ نادر وفردى . إنما تعمل التربية على تمكينه من أن يصير شخصا متوافقا توافقا حسنا . وأن يكون منسجما عقليا وجسميا مع البيئة المادية والثقافية . وهذه النظرة لا تعنى أن الواقعى يقلل من قيمة الإبتكار الفردى . فمن وجهة نظر هوايتهد بالذات كل الطبيعة إبتكارية . والإتكار الفردى هو إفصاح عن القوة الإبتكارية الشاملة . إذن عندما نتحدث عن التوافق ، فإننا نعنى أيضا

التوافق للفردية والإبتكارية وحب الإستطلاع والمغامرة الشخصية التى توجد حقا فى الطبيعة الإنسانية .

الواقعية والطبيعة الإنسانية :

ينقسم الواقعيون بصدد تصورهم للإنسان . وينظر الواقعيون الدينيون إلى الإنسان ككائن روحى . ويؤكد الواقعيون الكلاسيكيون أن العقلانية هى أعلى صفة إنسانية . ولكنهم ينبذون النظرة القائلة بأنه قد خلق بطبيعة الهيئة أو الصورة الإلهية كما يدعى « التوميون » من أتباع توماس الإكوينى . إن الإنسان مزيج من المادة والروح. والجسد والروح يشكلان طبيعة واحدة . والإنسان حر ومسئول عن تصرفاته . وهو أيضا خالد وقد وضع على الأرض لكى يحب ويعبد خالقه ولكى يعيش بعد الموت فى سعادة تامة . وبما أن جميع الناس قد تورطوا فى خطيئة جدهم آدم ، فإن كل فرد يميل إلى الخطيئة ما لم ينل العون من العناية الآلهية .

والإنسان حسب الواقعية العلمية كائن بيولوجى له جهاز عصبى متطور جدا واستعداد إجتماعى طبيعى . فمناشطه العقلية أو الروحية هى فى الواقع عمليات جسمية معقدة إلى حد بعيد ، لم يستطع العلم الطبيعى حتي الآن شرحها بدرجة مرضية . وينكر معظم الواقعيين العلميين خلافا لغيرهم وجود حرية الإرادة . وهم يبرهنون على أن الفرد محكوم بتأثير البيئة الطبيعية والإجتماعية على الأصل الموروث . وما نسميه بحرية الإختيار هى حرية ظاهرة . فنحن نظن أننا نختار . ولكننا فى الواقع لا نفعل ذلك .

ويسلم الواقعيون بأن الطفل عند مولده يكون عقله صفحة بيضاء وهي عبارة جون لوك الشهيرة ، وباتصاله بالواقع تنطبع فى ذهنه أحاسيس ومشاعر . وهكذا يتعلم الإنسان . إن المعرفة يكتسبها الإنسان من خلال الحواس كما أن الإنسان يستطيع أن يستفيد من هذه المعرفة باستخدام عقله لإكتشاف الأشياء والعلاقات .

نظرية المعرفة الواقعية والتربية :

يؤكد الواقعيون أن الأشياء توجد مستقلة عن الإدراك . ومع هذا فاننا نعمل على اتصال مباشر معها . فما نراه ونسمعه ونتذوقه ونلمسه ونشمه ليس أفكارا أو انطباعات . بل بالأحرى الأشياء ذاتها . والعقل يتلقى المعلومات من العالم بدلا من أن يقوم إيجابيا بخلق عالمه الخاص أو إعادة خلقه كما يزعم الفيلسوف المثالى . فالعقل لا يملى أوامره على الواقع . بل إن الواقع هو الذي يملى أوامره على العقل .

وتكون الفكرة صحيحة بالنسبة للواقعى عندما « تتطابق » مع تلك الجوانب من العالم التى تنشد وصفه . فلا يمكن أن تكون هناك نظرية عن العالم صحيحة لأنها ببساطة « تتمشى » أو « تنسجم » مع نظريات أخرى قائمة . ولكى نفسر العالم على نحو سليم ، فإن النظرية لابد أن تكون متطابقة مع واقعه .

إن مسئولية التلميذ هى أن يجيد تلك العناصر المعرفية التى أثبتت قوتها عبر العصور . فقبل أن يقرر ما يمكن عمله إزاء العالم ينبغى عليه أن يتعلم ما يقوله المختصون عن حقيقة العالم . ويجب ألا ينصرف المدرس عن إنجاز عمله الحقيقى بالتقاليع الوقتية أو العارضة . فواجبه أن ينقل إلى

التلاميذ معرفة رصينة عن العالم الواقعى . وكذا يجب عليه ألا يدع التلميذ يكتشف لنفسه كل ما يريد أن يعرفه . إذ أن ما يريد أن يعرفه هو في الغالب أقل أهمية مما ينبغى أن يعرف .

ويلح الواقعيون الكلاسيكيون على أن تهتم المدرسة الأولية بصقل العقل طالما أن الإنسان كائن عقلي . وهذا التأكيد على التدريب العقلى هو واحد من التأكيدات التى أسهمت فيها غالبية الفلسفات التربوية فى الماضى . ولذا فإن مدرسة الواقعية الكلاسيكية تتحول إلى أن تكون تقليدية فى اختيارها للمناهج والموضوعات الدراسية . وعلى الرغم من تركيز المدرسة على الموضوعات الدراسية أكثر من تركيزها على شخصية الطفل الفرد ، فليس هدف التربية أن تخرج متحذلقين وأساتذة بل أفرادا مكتملى التكوين فى النواحى المختلفة بالمعنى الأرسطى - أى متوسطين ومعتدلين فى كل الأمور .

ويؤكد الواقعيون الطبيعيون أن العلم الطبيعى يوفر للإنسان معظم المعرفة المعول عليها . ومن ثم فبعد القراءة والحساب يجب أن يحتل العلم الطبيعى أهم مكان فى المنهج المدرسى . ويدعو الواقعيون إلى تطبيق المناهج العلمية على دراسة جميع جوانب الحياة البشرية .

ويعتقد الواقعيون أن المنهج المدرسى يحسن تنظيمه على أساس المواد الدراسية فى ارتباطها بالمبادئ والأسس السيكلوجية للتعلم التى تدعو الى التدرج من البسيط إلى الأصعب . ويجب أن تتضمن هذه المواد الدراسية : العلوم والرياضيات والإنسانيات والعلوم الإجتماعية والقيم . ويجب أن يعطى الإهتمام للعلوم والرياضيات لأهميتها بالنسبة للعالم الطبيعى ولأنها تساعد الإنسان على أن يتكيف ويتقدم فى بيئته الطبيعية . أما الإنسانيات فليست لها هذه الأهمية لكن لاينبغى تجاهلها فى المنهج المدرسى لأنها ضرورية

لمساعدة الفرد على التكيف مع بيئته الإجتماعية . وعلى المنهج أن يؤكد على آثار البيئة الإجتماعية على حياة الفرد ومن خلال معرفة القوى التى تحدد حياتنا نستطيع أن نسيطر عليها ونتحكم فيها .

وبالنسبة للقيم يجب عند تعليمها عدم استخدام الطرق التقريرية بل التحليل النقدى . كما يجب استخدام أسلوب الثواب لتشجيع العادات المرغوبة فى التعلم .

وبالنسبة لحجرة الدراسة فإنها يجب أن تتمركز حول المعلم . ويجب أن تدرس المواد الدراسية بمعلم يتميز بالحياد والموضوعية ويجيد معرفة مادته معرفة كاملة . ويجب أن يستخدم المعلم إهتمامات التلميذ وأن يربط بين المادة التعليمية وخبرات المتعلم . ويجب عليه أن يجعل المادة الدراسية محددة تحديدا دقيقا ما أمكن . ويجب إستخدام الثواب لحفظ النظام وجذب إهتمام التلميذ واستثارة نشاطه .

وطريقة التدريس فى ظل المدرسة الواقعية تفرض على المعلم أن يتطلب من التلميذ القدرة على استرجاع المعلومات وشرحها ومقارنة الحقائق وتفسير العلاقات بينها واستنباط معان جديدة . ويمثل التقويم جانبا هاما من التدريس. ويجب على المعلم أن يستخدم طرقا موضوعية لتقويم التلميذ ، ويجب أن يستخدم الإختبارات بصورة متكررة حتى يقف على تقدم تلاميذه بصورة مستمرة. وبالنسبة للواقعى فإن المبادرة فى التربية تظل فى يد المدرس . فمسئوليته أن يحدد المعرفة التى على الطفل أن يتعلمها . وإذا ما استطاع أن يعلم وفق طريقة تشبع إهتمامات الطفل وحب استطلاعه الذهنى ، فإن هذا يكون أفضل بكثير . ولكن رغبات التلميذ ليست هى همه الأكبر . فالذكاء

يتطلب تدريبا . والتدريب يفرض بواسطة الدراية بالأشياء الدائمة فى العالم وغير القابلة للتغير وأيضا بواسطة شعورنا بحدود المقدرة البشرية . والمعرفة تجعل منا « واقعيين » بالمعنى الشائع وأيضا بالمعنى الفلسفى للفظ .

قيم الواقعية والتوبية :

علي الرغم من أن جميع الواقعيين يتفقون على أن القيم دائمة وموضوعية ، فإنهم يختلفون فى تبريراتهم للتفكير بهذه الطريقة . ويتفق الواقعيون الكلاسيكيون مع أرسطو فى أن هناك قانون خلقيا شاملا متاحا للعقل ، ملزما لجميع الناس باعتبارهم كائنات عاقلة . ويتفق « التوميون » على أن الناس يمكن أن يميزوا هذا القانون الخلقى باستخدام العقل . ولكنهم يلحون مع هذا على أنه قد أرسيت قوائمه من قبل الله ، الذى منح الإنسان موهبة عظيمة لفهمه . فالإنسان لا يستطيع أن يفهم القانون الخلقى بغير مساعدة إلهية . ذلك لأن طبيعة الإنسان قد فسدت بسبب خطيئته الأولى . وهو لا يستطيع أن يمارس هذه الموهبة بغير نعمة الله . وينكر الواقعيون العلميون أن للقيم قانونا فوقانيا . والله هو الذي يوائم الإنسان لبيئته . والشر هو الذى يجعله غريبا عنها . ونظرا لأن كلا من الطبيعة الإنسانية وبيئة الإنسان الطبيعية دائمة ، كانت القيم التى تعمل على التوافق بينهما هى أيضا دائمة . نعم إن المؤسسات والتقاليد الإجتماعية تختلف إختلافا بينا ، ولكن القيم الأساسية التى ينبغى على أى مجتمع مراعاتها تظل غير متغيرة .

ويتفق الواقعيون على أن أى نظام تربوى ينبغى أن يتكيف مع قيم معينة حددت تحديدا جيدا . ونظرا لأن القيم ذاتها لا تتغير ، كذلك لا تتغير الأهداف الحقيقية للتربية . وبالمثل فإن المعايير الخلقية التى نعلمها للطفل ينبغى أن تتأثر بأقل درجة ممكنة بآراء المدرس أو بالأفكار الشائعة فى العصر

بل يجب أن تتطابق مع ما قد ثبت أنه أكثر القيم دواما للإنسان خلال التاريخ . ويجب أن يدرب الطفل على أن يعيش بواسطة معايير خلقية مطلقة على أساس ما هو صحيح للإنسان بوجه عام وليس فقط بالنسبة لأعضاء جنس أو مجتمع بالذات . ومن المهم أيضا بالنسبة له أن يكتسب عادات حسنة . ذلك لأن الفضيلة لا تتأتى آليا بل إنها تكتسب بالتعلم .

وتدعو الواقعية الطبيعية إلى أن الصواب والخطأ إنما يتأتيان عن فهم الإنسان للطبيعة وليس من المبادئ الدينية . فالأخلاق يجب أن تنبنى على ما أظهر البحث العلمى أنه مفيد للإنسان باعتباره أرقى أنواع الحيوان . فالمرض شر والصحة خير . ويجب أن يؤيد الخير بأن نتخذ إجراءات لتحسين تكويننا الجبلى أو الخلقى . وأن نتغلب على الشر بأن نفهم ونحسن البيئة التى نعيش فيها . إن كثيرا من الواقعيين العلميين ينحون منحى دينيا . لكنهم يميلون إلى فهم الدين والعلم باعتبارهما وجهين مختلفين لنفس الحقيقة . فالدين والعلم وهذا شأنهما لا يتصارعان بالضرورة أحدهما مع الآخر ، إنهما يؤديان إلى فهم أكبر للسر النهائى للكون .

البراجماسية :

ينظر إلى البراجماتية بوجه عام باعتبارها وليدة الفلسفة الأمريكية . والواقع أنها ترتبط بالتراث التجريبى البريطانى الذى يؤكد أننا لا نستطيع أن نعرف إلا خبرتنا الحسية . أما من حيث ما تنادى به من تغير فإنها ترجع فى ذلك إلى هرقليطس أحد الفلاسفة اليونانيين الذى عاش قبل سقراط . أما زعماء دعاتها المعاصرين فهم تشارس ساندرز بيرس ووليم جيمس وجون ديوى. وهم يختلفون إلى حد كبير فى طرائقهم واستنتاجاتهم . فنظرة بيرس عن البرجماتية موجهة إلى الفيزياء والرياضيات . أما نظرة ديوى فتتجه إلى العلم الإجتماعى وإلى علم الأحياء . ومن جهة أخرى نجد أن فلسفة «وليم جيمس» شخصية وسيكولوجية وتحركها إعتبارات دينية . والبراجماتية تأثرت إلى حد أبعد من الواقعية أو المثالية بالأحداث المعاصرة . فخلال فترة التدهور أو الإنهيار الاقتصادى فى أمريكا ، ركزت اهتمامها الأول على الفردية ودعت إلى شعور إجتماعى أكبر . ومن الروافد التى تأثرت بها البراجماسية نظرية التطور لداروين ونظرية النسبية لأينشتاين .

ولقد عرفت البراجماتية بمجموعة من الأسماء منها « البراجماسية » كما كان يطلق عليها بيرس أو الأداتية والوظيفية والتجريبية . ولقد وجد هذا اللفظ الأخير رواجا بالذات لدى المعلقين المحدثين على علاقة البراجماتية بالمنهج التربوى . ولقد فضل ديوى فى أواخر أيامه لفظ التجريبية على لفظ الأداتية على أساس أن اللفظ الأخير يتسم بالمادية إلى حد بعيد .

وتعتبر البراجماسية فلسفة عملية . وهى تقع فى منتصف الطريق بين المثالية والواقعية . فهى ترفض النزعة الأكاديمية المطلقة للمثالية . كما تنتقد التفسيرات غير الشخصية أو الذاتية التى يقدمها المذهب الطبيعى . وتركز

البراجماسية إهتمامها على الجانب المعرفى بصفة رئيسية . ولها أيضا بعض الإهتمام بالقيم أو الأكسيولوجيا . لكن يقل اهتمامها بالجانب الأنطولوجى . لأن البراجماسية ترفض اعتبار الميتافيزيقا من المباحث التى تدخل ميدان الفلسفة . ويعتقد الراجماسيون أن الواقع يتحدد بخبرات الفرد الحسية . ولا يستطيع أن يعرف الإنسان شيئا خارج نطاق خبرته . أى أن معرفته محدودة بنطاق خبراته . ومن ثم فإن المسائل المتعاقة بالطبيعة النهائية أو المطلقة للإنسان والكون لايمكن حلها أو الإجابة عنها ببساطة . لأنها تسمو فوق خبرة الفرد .

أما المبادئ الرئيسية لهذه الفلسفة فهى :

١ - ديمومة التغير أو التغير المستمر .

٢ - نسبية القيم .

٣ - الطبيعة الإجتماعية والبيولوجية للإنسان .

٤ - أهمية الديموقراطية كطريقة فى الحياة .

٥ - قيمة الذكاء الناقد فى جميع السلوك الإنسانى .

البراجماتية والميتافيزيقا والتربية :

يرفض كل البراجماسيين إعتبار الميتافيزيقا ميدانا مشروعا للبحث الفلسفى . فالواقع فى نظرهم يتحدد بخبرات الفرد الحسية . وأن الإنسان لا يستطيع أن يعرف شيئا أبعد من خبراته . ومن ثم فإن التساؤلات حول الطبيعة المطلقة للإنسان والكون لا يمكن الإجابة عليها لأنها تتعدى حدود خبرات الفرد . وهم يدعون على سبيل المثال أنه لاتوجد طريقة للفرد يمكن بها أن يحدد ما إذا كانت هناك حياة بعد الموت .لأنه لايستطيع أن يمر بخبرة الموت وهو ما يزال حيا . ومن الميسور بالطبع إنتقاد هذا الإدعاء على أساس أن هناك من المعارف والحقائق ما لايمكن معرفته عن طريق الخبرة الحسية فقط ، أو حتى القدرة

العقلية . فهناك أمور فوق مستوى العقل . وقصور العقل عن إدراكها لا يعنى عدم وجودها لاسيما إذا كانت المسألة متعلقة بالقضايا الكبرى مثل الوجود والكون والحقيقة .

إن الفلسفة البراجماسية شأنها شأن الفلسفة المثالية مدرسة أحادية . إلا أن البراجماسية تؤمن بالوجود المادى وحده فى حين أن الفلسفة المثالية تؤمن بالوجود الروحى وحده . ويرفض البراجماسيون البحث في المشكلات الميتافيزيقية . ويعتبرون البحث فيها مضيعة للوقت . لأن أى نتائج يتوصل اليها أى باحث فيها ليست لها معنى .لأنها لاتعدوأن تكون مجرد تخمينات أو تكهنات .

ويتفق البراجماتيون مع الواقعيين خلافا للمثاليين على أن العالم المادى يوجد فى حد ذاته وليس مجرد إسقاط من جانب العقل . بيد أنهم يؤكدون أن العالم ليس دائما ولا مستقلا عن الإنسان . وحيث أن التغير هو جوهرالحقيقة، فإننا لا نستطيع أن نثق فى أن أى شئ سيظل ثابتا إلى الأبد . وأكثر من هذا فإن الحقيقة ذاتها ليست ببساطة خارجة عن الإنسان . بل هى مخلوقة بتفاعل الكائن الحى الإنسانى مع ما يحيط به من أشياء . فالحقيقة هى المجموع الكلى لهذا التفاعل . ولذا فإن الإنسان وبيئته هما « على قدم المساواة » . كلاهما مسئول بنفس الدرجة عما هو حقيقى .

وليس للدنيا معني إلا إلى الحد الذي يكون الإنسان عنده قادرا علي قراءة معناه الخاص به فيها أى الدنيا . واذا ما كان للكون ذاته معنى أعمق فإنه يظل مخبوءا عن الإنسان ولايمكن أن يكون جزءا منه . والبراجماتية إنسانية فى مزاجها. وتؤيد المبدأ اليونانى القديم القائل : « بأن الإنسان

مقياس كل شئ » . والفرق بين براجماتية جيمس وبراجماتية بيرس وديوى هو أن جيمس أكد حق الفرد فى خلق حقيقته الخاصة . بينما أعلن الأخيران أن وقائع الحقيقة أرسيت بادئ ذى بدء على أيدى العالم الطبيعى .

فإذا ما اعتقدنا - حسب البراجماسية - أن التغير هوجوهر الحقيقة ، فيجب علينا دائما أن نكون مستعدين لتغيير الطريقة التى تعمل بها الأشياء. ويجب أن تكون أهداف التربية ووسائلها مرنة وخاضعة للمراجعة المستمرة . ويجب أيضا تقبل هذه الأهداف والوسائل علميا فى ضوء جميع الحقائق والقيم المتصلة بها . وليس فقط تأمليا على أساس العقل وحده . وثمة أيضا إرتباط مباشر بين الغايات والوسائل . فهما متبادلان . والوسائل ذات وشائج فطرية مع أهدافها وغاياتها .

ولما كانت الحقيقة تتولد من التفاعل بين الإنسان وبيئته ، كان من الواجب أن نتعلم دراسة العالم من حيث أنه يؤثر فينا . ويجب على الطفل أن ينظر إلى الحقيقة ، لا باعتبارها مستغلقة على الإنسان ، بل باعتبارها سريعة الإستجابة بطريق مباشر له ، وقادرة على خدمته بطرق لا حصر لها. وكما أن الإنسان ليس منعزلا عن بيئته ، كذلك المدرسة ليست منفصلة عن الحياة ذاتها. فالتربية هى الحياة وليست إعدادا لها.وعلى المدرسة أن تستخدم مواقف الحياة الحقيقية وليس الإعتماد أساسا على الدراسات الأكاديمية النظرية .

يجب أن تستهدف التربية فى ظل البراجماسية تعليم الفرد كيف يفكر حتى يستطيع أن يتكيف مع مجتمع دائم التغير . ويجب على المدرسة أن تنمى لدي التلميذ تلك الخبرات التى تساعده على أن يحيا حياة سعيدة . وهذا يتطلب من المدرسة الإهتمام بالنواحى التالية :

- الصحة الجيدة .
- المهارات المهنية .
- الإهتمامات والهوايات من أجل وقت الفراغ .
- الإعداد للأدوات الإجتماعية .
- القدرة على التعامل بكفاءة مع المشكلات الإجتماعية .

وبالنسبة للمنهج المدرسى فإن البراجماسية لا تهتم بالتراث الثقافى والإجتماعى فى الماضى وإنما يالحاضر والمستقبل . ويجب أن يعكس المنهج الواقع الإجتماعى .وتصبح المواد الدراسية أدوات لحل المشكلات الفردية. ومع تقدم الفرد يتقدم المجتمع .وعلى ذلك فإن المنهج يجب أن يقوم على أساس إجتماعى وأن يهيئ الفرصة لممارسة المثل الديمقراطية . وأن يتركز حول النشاط وحول اهتمامات التلميذ وأن يهيئ الوسائل الخلاقة لتنمية المهارات الجديدة .

وبالنسبة لطريقة التدريس فإنها يجب أن تعتمد على طريقة حل المشكلات وطريقة التعلم بالإكتشاف. وهذه الطريقة تتطلب من المعلم أن يكون متحليا بالصفات الآتية :

- أن يكون متسامحا - واسع العقل - مبتكرا - متحمسا .
- أن يكون صديقا - مرشدا - متيقظا - صبورا .
- أن يكون متعاونا ومخلصا - على وعى إجتماعى .

ويجب على المعلم ألا يصب المعلومات فى عقل التلميذ لأن مثل هذه الطريقة عديمة القيمة فى نظر البراجماسية . وإنما يجب أن يتعلم التلميذ وفق احتياجاته واهتماماته ومشكلاته . وبمعنى آخر فإن محتوى المعرفة ليس هدفا فى حد ذاته . لكنه وسيلة لغاية . ومن ثم يجب على المعلم القيام بالأمور الآتية :

- أن يقدم الخبرات التى تستثير التلميذ وتثير اهتماماته وذلك من خلال الرحلات والأفلام والتسجيلات والضيوف الزائرين .
- أن يساعد التلميذ على تحديد المشكلة وأن يساعده أيضا فى تحديد أهدافه ومراميه .
- أن يخطط مع الفصل الأغراض الفردية والجماعية التى توضع لحل المشكلة .
- أن يساعد التلاميذ فى جمع المعلومات المرتبطة بالمشكلة من خلال المصادر المختلفة كالكتب والأفلام والتسجيلات والزيارات والرحلات وغيرها .
- أن يشرك التلاميذ فى خبرات التعلم ونواتجه .

البراجماتية والطبيعة الإنسانية والتربية :

يرفض معظم البراجماتيين باستثناء وليم جيمس بوجه خاص النظرة القائلة بأن الإنسان روحانى . ومن جهة أخرى يؤكدون أنه كائن معقد جدا. فهو لا يعدو أن يكون آلة معقدة إلى حد بعيد على غرار ما أكد بعض الفلاسفة الواقعيين الطبيعيين . وهم يقولون إن الإنسان فى الواقع كائن حى طبيعى يعيش فى بيئة إجتماعية وبيولوجية فى نفس الوقت . وهم يؤكدون الجانب الإجتماعى للطبيعة البشرية والمدى الذي قد يتشكل عنده الفرد بالتفاعل الواعى مع الأخرين .

والبراجماتيون خلافا للواقعيين والمثاليين يعتبرون أن الطبيعة الإنسانية مرنة وطيعة . وهم يعتقدون أن التربية تستدعى التطور الكامل للفرد . فيجب أن نربى الطفل باعتباره كائنا حيا إيجابيا مبتكرا .وذلك بأن نقنعه باستمرار أن يعيد تنظيم وتفسير خبرته الخاصة . وحيث أنه لاينمو إلا بالإتصال مع الأخرين ، فيجب ألا يتعلم أن يتعاون فقط . بل يجب أن

يتوصل الى التفاهم أيضا . ويجب أن يتم تعليمه كيف يحيا فى مجتمع مكون من أفراد . وكيف يكيف نفسه بذكاء لحاجاتهم ومثلهم العليا . ولذا فإن على أولئك الذين يعلمونه أن يعرفوا أكثر عن طبيعة سلوك الجماعة والدور الذى يلعبه الأفراد فى العمليات الجمعية . إن معرفة مثل هذه الأمور ضرورية لتوجيه العملية التربوية .

نظرية المعرفة البراجماتية والتربية :

تنظر البراجماسية إلى العقل على أنه مجموعة الخبرات التى كونها الفرد من خلال عمله ونشاطه . ويعتبر البراجماتيون العقل نشيطا واستطلاعيا وليس سلبيا ومتقبلا ، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة ، بل إه يصنعها . ولا يكمن الصدق فقط فى التطابق مع الحقيقة الخارجية . ذلك أن الحقيقة بالنسبة للإنسان ليست مستقلة عن الأفكار التى يحاول تفسيرها . وإنماالمعرفة عملية تفاعل بين الإنسان وبين بيئته .

لقد اعتبرت البراجماسية المعرفة أداة أو ذريعة للعمل المنتج . ومن هنا أخذت تسميتها الأداتية أو الذرائعية Instrumentalism . وأن صدق الفكرة يعنى منفعتها بالتجربة فالتجربة أساس الخبرة ، ولذا سميت أيضا التجريبية .

وذهبت إلى أن قيمة الفكرة تكون بآثارها العملية فى حياة الإنسان. وكل فكرة لا تؤدى إلى سلوك عملى فى دنيا الواقع هى فكرة باطلة أو لا يعول عليها . ومن هنا أخذت البراجماسية اسمها ووصفها بأنها فلسفة المنفعة.

ينظر البراجماتيون إلى الكون أو الوجود على أنه مادة دائمة الحركة وأن التغير مستمر وشامل ، وأن الحقيقة تتغير وأن القيم نسبية بالنسبة للمكان والزمان والظروف . وتؤكد البراجماتية على أن يتضمن المنهج عمليات

التعلم بطريقة « تعلم كيف تتعلم » ، « والعلم كطريقة أو أسلوب » . ولذلك فلابد أن يكون التدريس والتعلم فعالا وفيه تفاعل وحيوية . ويجب أن تكون أهداف التعلم ووسائله متبادلة ومتكاملة .

إن الإنسان يخلق عالمه بإعادة تركيب خبراته وبتفاعلات إجتماعية وبيولوجية مع بيئته . ولكى نشجع على زيادة إعادة التركيب المعقد هذه ، فلابد أن يوسع المدرسون خبراتهم بأن يبنوها على خبرات التلاميذ . ولابد أن تتناسب البيئة التعليمية مع استجابات وتفاعلات التلاميذ . يضاف إلى ذلك أن التعلم نشاط متبادل . وهو يشمل التفاعل مع الآخرين . أى أنه تعلم إجتماعى . وعلى ذلك يكون التفاعل التعليمى بين التلميذ والبيئة وبين التلميذ والمدرس وبين التلميذ والتلميذ . والبراجماتيون يؤكدون بالذات على العمليات المتصلة باستخدام الذكاء أو العقل من خلال الطرق العلمية وحل المشكلات . وما عدا ذلك لا يمكن تعلمه كأسلوب أو صيغة أكاديمية بحته . فالفرد يدفع للإنخراط في عمليات التعلم الناشئة عن العقل أو عن الإحساس بالحيرة . وتتمثل ذروة التعلم فى الإستنتاجات ومعرفة التفاصيل الجديدة . ويجب أن ينظر إلى موضوعات المنهج كحوافز للميل ومصادر للمشكلات وخطط التلاميذ، أكثر من النظر إليها كمجموعة من الحقائق . وبالنسبة للتلميذ فإن تطور القيم لديه يحدث بنفس الطريقة كنتيجة للمعرفة ، أو بواسطة البناء الجديد لخبرته وإعادة تركيبها . وتترابط قيم الشخص والمجتمع لتكون المسئولية الأخلاقية المناسبة للفرد .

لقد نظر جون ديوى رائد البراجماتية إلى الحياة كعملية رد فعل للتعلم ، وللتربية كعملية لتشجيع وتعزيز التعلم ، وللديمقراطية كصيغة للمجتمع المتعلم.

ولقد اتهم البراجماتيون بأنهم يؤكدون أن الفكرة تكون صادقة إذا ما كانت « عملية ومفيدة » . والواقع أن هذه التهمة مضللة . نعم إن جيمس اعتبر أن الفكرة تكون صحيحة إذا ما كانت نتائجها مرضية للشخص الذى انتفع بها . وكذلك أكد بيرس وديوى مع معظم البراجماتيين الآخرين أن الفكرة لا تكون صحيحة إلا إذا كان لها نتائج مرضية عند اختبارها علميا . ويتفق جميع البراجماتيين على الأقل على أن معنى إحدى الأفكار إنما يكمن فى نتائجها بعد أن تطبق عمليا .

بيد أن البراجماتيين ينكرون أن الإنسان يخترع أى حقائق يريدها أو يرغب فيها . فالحقيقة قد لا تكون شيئا خارج الإنسان ينتظر اكتشافه كما قد يقول الواقعى . ولكنها أيضا ليست شيئا يصطنع إراديا . فالحقيقة هى ما يصل إليه الإنسان بعد أن يكون قد درس المؤشرات والدلالات بعناية . ولأن الحقيقة تعتمد على المعلومات المدروسة وعلى الطرائق المستخدمة فى دراستها ، فمن الضرورى أن تراجع وأن يتسع نطاقها كلما استخدمت طرائق أفضل وكلما اكتشفت معلومات أكثر. فالحقيقة إذن نسبية وقابلة للتغيير .

وتذهب البراجماتية إلى أن منهج النشاط هو الطريق الأمثل لإكتساب المعرفة . ونحن نتعلم على أحسن وجه ممكن بمواجهة المشكلات والعمل علي حلها . والذكاء عندما يواجه بإحدى المشكلات يفترض الفروض لتفسيرها أو معالجتها . وينظر إلى الفرض الذى يفسر الوقائع أو يحل المشكلة بأكبر قدر من النجاح باعتباره فرضا صحيحا . وهو ينتهى فيما يطلق عليه ديوى إسم « التوكيد المسوغ » أى التوكيد المفيد فى اختيار فروض أخرى .

ولذا فإن المدرس البراجماتى يبنى المواقف التعليمية حول مشكلات أو موضوعات معينة يعتبرها ذات أهمية حقا لتلاميذه . ويرجح أنها تؤدى بهم إلى فهم أفضل لبيئتهم ولفهم الواحد منهم الآخر . وبدلا من أن يقوم المدرس بتدريس المواد التقليدية مباشرة ، فإنه ينحو الى أن يفيد منها فقط كلما أسهمت فى حل المشكلات الموجودة بالموقف . وكما سنرى فى الفصل التالى عند الحديث عن التربية التقدمية ، فإن هذه المشكلات قد تكون موضوعات ذات أهمية عامة ومباشرة في نفس الوقت مثل موضوع « الغذاء » أو « الفضاء » أو « النقل » أو « الحياة في قرية مصرية » . ولفهم مثل هذه الموضوعات أو لتكملة مشروع يرتبط بها ، فإن التلميذ يعتمد على تلك الجوانب من المعرفة المتعلقة بمهمته المحددة . وتصبح القراءة والكتابة والحساب ذات معنى أكبر ويسهل التمكن منها فى رأى البراجماتى عندما تساعد التلميذ على الوفاء بأهدافه . فالطفل يدرس على أحسن وجه ممكن عندما يستوعب ما يدخل في نطاق الموضوع الذى يتعلمه ويرتبط بما يحتاج إليه بذكاء .

وبذا فإن إهتمام التلميذ وحب الإستطلاع يحفزان تعلمه بصفة أساسية . وبدلا من تغذية التلميذ بمعلومات انتقيت له بواسطة أخرين على أساس أنها تمثل الأشياء التى ينبغى على « الشخص المتعلم » أن يعرفها ، فإن على المدرس أن يسمح له بأن يتعلم ما يمتد إليه تطلعه شخصيا . ووظيفة المعلم أن يساعد الطفل عندما يكون أمام صعوبة وأن يوجه نموه العام فى ضوء حكمة عليا لم يحصل عليها الطفل بعد . وهذا يعنى أن يكون التلاميذ متقبلين دراستهم بالمدرسة . بل بالأحرى يجب أن تكون دراستهم مرتبطة أشد ارتباط ممكن باهتماماتهم الشخصية المدروسة .

إن البراجماتيين لا يرفضون دراسة المادة المنظمة تنظيما منطقيا . ولكنهم يصرون على أن هذا ينبغى أن يأتى فى مرحلة متأخرة بدلا من إتيانه فى وقت مبكر من حياة التلميذ المدرسية . فالذكاء يتمرن أحسن ما يتمرن باستخدامه فيما يشد انتباهه . وعندما يتم له التمرين أو عندما يحدث ذلك نسبيا ، فإن التلميذ يستطيع أن يتحول إلى دراسة المعرفة المنظمة فى حد ذاتها . فدراساته إذن ينبغى أن تنمو بدرجات إلى المستوى التجريدى وإلى مستوى الدقة . وتظل الموضوعات التى يدرسها أكثر عمومية فى مضامينها إلى أن يصبح مستعدا لتناول فروع المعرفة العقلية الكبرى فى حد ذاتها .

والمعرفة المجردة عند البرجماتيين ليست شيئا صعبا على الفهم أو بعيدة عن الحياة . إنها تتكون من خبرة أو فكر تحررت من سياقها المحدود وأعطيت مرجعا أوسع لاستخدام أوسع نطاقا . وعملية التجريد لا مناص منها لأى نشاط تأملى . ويتطلب التفكير المجرد أيضا ألا يقتصر الطالب على تعلم رموز مادية معينة من إحدى المشكلات . بل الأهم من هذا أن يكون قد استوعب معناها وأن يكون قادرا على نقل ذلك المعنى إلى مشكلات أخرى مماثلة . وبتعبير ديوى فإن التفكير المجرد « يعنى النقل الواعى لأحد المعانى المدفونة فى خبرة ماضية لاستخدامه فى خبرة جديدة » . إنه صميم شريان الذكاء. وبذا فإن التفكير المجرد هو خبرة تربوية إيجابية . كما أن الخبرة التربوية الإيجابية، على عكس الرأى الشائع لا تقتصر على التمرين العقلي . بل تتطلب إعمال الذكاء . ويجب ألا يدور التفكير المجرد فى فراغ وإلا أصبح عقيما . وإنما يجب أن يكون موجها لحل مشكلات معينة .

القيم البراجماتية والتربية :

إن القيم نسبية عند البراجماتيين . فليست هناك مبادئ مطلقة نستطيع

أن نتعلم على أساسها ، بغض النظر عن نتائجها بالنسبة للآخرين . فجميع القواعد الخلقية والجمالية عرضة للتغير عبر التطور الثقافى . ولكن هذا لا يعنى أن الإتجاه الخلقى يجب أن يتذبذب من يوم لآخر . إنه يؤكد أنه لا توجد قاعدة سلوك يمكن أن تعتبر ملزمة بشكل شامل بغض النظر عن الظروف التى تمارس فى نطاقها . فالقتل حرام لكنه فى بعض الظروف مشروع كما هو الحال فى القصاص فى الإسلام أو كما هو فى الحرب العادلة مثلا ، أو عندما نحمى أنفسنا أو ننقذ حياة شخص آخر . أما القيم التى ينبغى تدريسها بالمدرسة فهى تلك القيم التى تعمل على التقدم برفاهية الإنسانية . فيجب أن يتعلم الطفل كيف يتخذ قرارات خلقية صعبة لا بالرجوع إلى مبادئ مقررة وموصوفة بدقة ، بل بالأحرى بطريق العمل الذكى الذى يحتمل أن ينتج أفضل النتاج فى علاقات إنسانية محدودة .

إن الديمقراطية والذكاء من وجهة نظر البراجماتى يستدعيان الواحد منهما الآخر . وفى نطاق بيئة ديمقراطية يستطيع الذكاء أن يبلغ حرية التفكير والتصرف التى تستلزمها من الناحية المثالية .ويجب أن تشجع المدرسة الروح الديمقراطية إيجابيا وأن تسمح لطلبتها بأكبر نطاق ممكن من الحكم الذاتى .

وتؤكد وجهة نظر ديوى القائلة « بأن النمو يؤدى إلى نمو أكثر » وتعريفه للتربية بأنها « عملية مستمرة لإعادة بناء الخبرة » نقطتين هامتين جدا: أن التربية ليست شيئا يدرس بل عملية نمو نمر بها ، وأنها مستمرة لا تنتهى أبدا.

إنها ليست نتاجا نأخذه معنا إلى البيت بعد تركنا المدرسة وكأنه لفة من لوازم البقالة . بل هى عملية تحدث جزئيا بالمدرسة في جميع العلاقات

الإجتماعية غير الرسمية خلال الحياة .

وتحقيق الذات بالنسبة للبراجماسى يشكل الغاية العليا بالنسبة لجميع الناس . وهذا الهدف من وجهة نظر المجتمع يكتسب من خلال التربية . وعندما تصبح المجموعة الإجتماعية أكثر تعقدا ، فإنها تبذل مطالب أكبر على الفرد . وتتمثل أهدافها ومهارتها وقيمها فى التعليم بالمدرسة .

إن ديوى لم يعمد أبدا إلى وضع الفرد فى موقف مناقض للمجتمع ولم يجعل المجتمع ضد الفرد . فلقد دحضت أخلاقيته الإجتماعية أى نوع من الفردية الصارمة التى تؤدى إلى استغلال الآخرين . كما دحضت أى تنظيم إجتماعى يعمل على غمر الحقيقة الفريدة للشخص . لقد تصور ديوى تحقيق الإنسجام بين فكر الفرد وبين الوازع الإجتماعى ممثلا بما أسماه « الإرتباط النقدى » .

إن المجتمع اليوتوبى (المثالى) الذى ناصره ديوى يقوم على أيدى أناس لديهم الشجاعة على التفكير باستقلالية . وفى نفس الوقت يربطون أنفسهم بالمجموعة التى يحيون معها . وهذا المجتمع يشجع نزعة الذكاء والإبتكار والروح الإنسانية الحقة .

كل هذا وغيره يشكل المساهمة البراجماتية فى التربية . ولكن لكى نقف على هذه المساهمة فى تفصيل أكثر ينبغى علينا أن ننتظر حتى نناقش فى الفصل التالى الحركة التربوية المعروفة باسم التقدمية . لأن التقدمية هى فى جوهرها التطبيق التربوى للفلسفة البراجماسية . أو بعبارة أخرى يمكن أن تقول بأن التقدمية كمدرسة فلسفية تربوية مشتقة أساسا من الإطار الفلسفى للبراجماسية .

الإنسانيــة :

تمتد جذور الفلسفة الإنسانية إلى عصور طويلة ترجع إلى فلاسفة الإغريق لاسيما أفلاطون وأيسوقراط . بيد أن الفلسفة الإنسانية قد اكتسبت أهمية خاصة إبان عصر النهضة . وقد تركزت بصورة أساسية على إحياء الدراسات الإنسانية والآداب اليونانية والرومانية القديمة والاهتمام بها . وهى الدراسات التى عرفت باسم " الفنون الحرة " . واعتبرت المحتوى المناسب لتعليم الرجل الحر .

وتهدف النظرية التربوية الإنسانية إلى تكوين وتشكيل الإنسان المتكامل الكامل خلقا ودينا من أجل المواطنة وخدمة الدولة . ونظرت إلى هذا الإنسان الكامل على أنه الانسان الذى يستطيع أن يقوم بالأدوار القيادية المختلفة فى شتى المجالات . وتشكل هذه النظرية عنصرا رئيسيا فى الإتجاه الإنسانى فى العصور الحديثة .

الإتجاه الإنسانى الحديث :

يقوم لب الإتجاه الإنسانى الحديث على النظرة إلى الإنسان كغاية فى حد ذاته ، وأنه بؤرة الإهتمام ومركزه بصرف النظر عن جنس هذا الإنسان أو دينته أو أصله أو عرقه أو نسبه . فمنظور الإتجاه الإنسانى الحديث هو الانسانية جمعاء والأخوة الانسانية التى تربط بين جميع البشر . وعلى هذا فإن هذا الإتجاه يؤكد على أهمية الصداقة بين شعوب العالم والمحبة والسلام بينهم ، وتحقيق ما فيه الخير والسعادة لكل البشر . وهذه كلها مؤشرات للتربية والاتجاه الإنسانى الحديث كفلسفة له مفهومه الخاص عن الطبيعة والكون والإنسان والأخلاق . وهى تعتبر مزيجا من عناصر فلسفات مختلفة مثالية وواقعية وطبيعية وبراجماسية وغيرها . كما أن الاتجاه الإنسانى يمثل الركيزة

التى يقوم على أساسها النشاط التربوى للمنظمات العالمية وفى مقدمتها منظمة اليونسكو .

وسنحاول أن نناقش أهم جوانب الإتجاه الإنسانى فى السطور التالية :

الإتجاه الإنسانى وطبيعة الكون :

إن نظرة الإتجاه الإنسانى إلى طبيعة الكون تخالف نظرة الفلسفة المثالية وتتفق مع الواقعية والبراجماسية . فالإتجاه الإنسانى لا يؤمن بوجود نظام علوى للكون كما تذهب المثالية . وإنما يعتبر الكون والطبيعة نظاما من الأحداث المتغيرة باستمرار . وأن كل ما فى هذا الكون هو من نتاج الطبيعة وصنعها .

الإتجاه الإنسانى والطبيعة الإنسانية :

ينظر الإتجاه الإنسانى إلى الإنسان على أنه نتاج الطبيعة وأنه جزء من هذا العالم وهو ليس غريبا عنه . وأن طبيعة الإنسان تقوم على الوحدة التى لا تعرف التقسيم كما فى النظرة الثنائية للطبيعة الإنسانية . ومن ثم لا يمكن الفصل بين جوانب الإنسان الجسمية والنفسية . وطبيعة الإنسان مرنة ومطاوعة وقابلة للتشكيل والتكيف باستمرار . ويجب أن توجه هذه الطبيعة لما فيه خير الفرد والمجتمع . ويجب ألا تشجع الميول الأنانية عند الإنسان . بل يجب التأكيد على حب المجتمع وحب الإنسانية جمعاء والعمل دائما على ما فيه خيرها وسلامتها . وحياة الإنسان من وجهة نظر الفلسفة الإنسانية هى على الأرض فقط . وليست له حياة أخرى غيرها وليست له أيضا حياة الخلود . والإنسان حر الإرادة . وقادر على حل المشكلات التى تواجهه وهو صانع مصيره بيده وبعقله دون تدخل من قوى أخرى غيبية . بل إنه موهوب

القوة التى تمكنه من تحقيق الخير والجمال والسلام والسعادة على الأرض . كما أن سعادة الإنسان تكمن فى عالمه الواقعى الذى يحيا فيه . ويدافع الإتجاه الإنسانى عن حق الإنسان فى أن يكون سعيدا . فهذا أمر لا يحتاج إلى تبرير أو مساومة . ولكى يستمتع الإنسان بهذه السعادة فلابد أن يكون حرا . فحرية الإنسان هنا ضرورية . كما أنها ضرورية أيضا من أجل تقدمه ورقيه الحضارى والثقافى والخلقى . ولهذا ينظر الإتجاه الإنسانى إلى الديمقراطية على أنها النظام الجدير بالإنسان . ومن ثم يجب حمايتها والدفاع عنها . ويجب أن تعمل التربية من أجل تحقيق هذه الجوانب فتربى الإنسان على الديمقراطية . كما تربيه على حب الإنسانية والعمل من أجل خيرها وسلامتها . ويجب أن تتخلص التربية من أى تمييز عرقى أو جنسى أو ثقافى وأن تحارب كل أنواع التعصب والتمييز . كما يجب أن تدار كل المدارس والمؤسسات التعليمية بالطريقة الديمقراطية . ويجب أن تتوفر الحرية الفكرية والأكاديمية فيها . ولا توجد قيود على حرية الرأى والإبداع .

الإتجاه الإنسانى والمعرفة :

ينظر الإتجاه الإنسانى إلى العقل على أنه وظيفة للإنسان . كما أن التفكير الإنسانى وظيفة للمخ . ويعتبر التفكير أمرا طبيعيا فى الإنسان شأن التنفس والنوم والسير . ويتفق الإتجاه الإنسانى مع البراجماسية فى أن التفكير الإنسانى هو نتيجة للتفاعل بين الإنسان وبيئته .

ويؤمن الإتجاه الإنسانى بأهمية المعرفة والعلوم وأنها وسيلة الإنسان فى التغلب على المشكلات التى يصادفها وفى تحقيق الرفاهية والسعادة والتقدم له ولبنى جنسه من البشر . ويؤكد الإتجاه الإنسانى على الطريقة العلمية . فهى

الوسيلة الفعالة التى تزيد من قدرة الإنسان على مواجهة المشكلات وتحقيق الإنجازات . وهكذا يجب على التربية تنمية التفكير العلمى عند التلاميذ وتعويدهم عليه . ويجب أن يعطى الإهتمام فى التدريس لا لحفظ المواد الدراسية وإنما لتنمية طريقة التفكير العلمى عند التلاميذ . كما يجب على التربية أن تؤكد على دراسة العلوم المختلفة التى تساعد الإنسان على مواجهة الحياة والتغلب على مشكلاتها .

الإتجاه الإنسانى والقيم :

تدور كل قيم الإتجاه الإنسانى على النواحى الدنيوية بما فيها من سعادة ومنفعة وجمال . وهو يؤكد القيم المرتبطة بهذه النواحى . وينبذ أى قيم أخرى تتصل بعالم الآخرة أو التصوف والزهد فى الحياة ومباهجها .

ويعتمد حل المشكلات الأخلاقية فى نظر الإتجاه الإنسانى على تحكيم العقل والطريقة العلمية . ويرفض استخدام أى أسلوب آخر دينيا كان أو حدسيا . ويتفق الإتجاه الإنسانى مع البراجماسية فى نظرته إلى الجانب النفعى لأية قيمة . فليس هناك شر أو خير فى ذاته وإنما يتحدد الشر أو الخير بمقدار ما يترتب على العمل من نتائج تمس الفرد أو المجتمع .

وعلى التربية من خلال تدريب التلميذ على التفكير السليم وإتباع الطريقة العلمية أن تنمى لديه القدرة على تحمل المسئولية وتقدير النتائج المترتبة على أى سلوك أو تصرف . كما أن على التربية أن تخلص التلميذ من أى شعور بالأنانية وحب الذات . وتؤكد فى نفس الوقت على اكتساب التلميذ للقيم الأخلاقية والجمالية التى تمكنه من تذوق الجمال والخير والإستمتاع بحياته

فــى ظل نظرة إنسانية واسعة تتسع للإنسانية جمعاء وتقوم على المحبة والســـــلام.

الوجوديــة :

على الرغم من أن جذور الوجودية توجد فى القرن التاسع عشر فى كتابات كيركجارد وفردريك نيتشه وديستيوفسكى فإن الوجودية لم تنتشر وتلاقى الرواج حتى الحرب العالمية الثانية . والوجوديون المعاصرون الآن هم ألبير كامو وجان بول سارتر ومارتن هيدجر وغيرهم . ونظرا لأن الوجودية تستعين بجميع أنواع التعبير الأدبى فإنها انتشرت فى كتابات" فرانزكفكا" ومارسل وبارث وسارتر وبوبر . والمربى الأمريكى الذى تبنى الوجودية هو ماكسيم جرين . وينقسم الوجوديون فيما بينهم بين ملحدين ومتدينين .

إن الوجودية فلسفة فردية إلى حد بعيد . وتعتمد بدرجة كبيرة على العوامل الذاتية والحدس والاستبطان والإلتزام العاطفى والشعور بالوحدة . وعلى هذا فإن أكثر الناس إعجابا بالوجودية هم أولئك الذين يرون أن كل شىء فى الحياة الحديثة عديم المعنى وسخيف وقاس ومخيف . ويشاركهم أيضا أولئك الذين يشعرون بأنهم ابتلوا بالمؤسسات التى كونتها المجتمعات التكنولوجية الصناعية التى يشعرون إزاءها بفقدان الهوية وانعدام الحرية . وهو ما نجد له شبيها عند التواتريين كما سنرى .

الوجودية والميتافيزيقا :

إن الواقع فى نظر الوجودية مسألة تتوقف على وجود الفرد . وإذا كانت معضلة الحضارة الغربية شأنها شأن غيرها من الحضارات تتمثل فى

الفجوة بين الواقع والمثال فإن الوجوديين يؤكدون على الوجود . ذلك أن وجود الفرد وما يحيط به من مخاطر ومجازفات يسبق ماهية الفرد بما يتضمن ذلك من النماذج والنظريات والمفاهيم عن الطبيعة الإنسانية . وهناك عبارة مأثورة لسارتر " الوجود يسبق الماهية " .

إن وجود الإنسان فى هذه الدنيا يتحقق بساعة مولده . وعندما ينمو يصبح قادرا على إدراك وجوده ووحدته وأنه سيموت يوما ما . والإنسان خلال نموه هو الذى يختار بنفسه مستقبله وماذا سيكون . فالشخص حر فى إختيار وتحقيق جوهره على الرغم من المؤثرات الوراثية والبيئية . فالشخص يتصرف ويؤكد شخصيته أو ذاته أو قد يصبح مجرد نتاج للقوة الخارجية التى تتراكم حتى تفقده الحرية . ويدعى الوجوديون أن الفرد مثله مثل الفيلسوف قادر على أن يختار بحرية حينما لا يستطيع الآخرون .

فالفرد وحيد منفصل عن الكائنات البشرية الأخرى . ويعيش فى مواجهة محتدمة مع المخاطر التى تهدد وجوده خاصة الحرية والموت . والفرد يستطيع معرفة الواقع بأن يصبح كائنا بشريا راضيا عن الأشياء وعن الآخرين . والإنسان قد يصنع أشياء وبضائع وآلات لكنه يعمل بصورة أساسية على خلق نفسه . والفرد حر يختار ما يريد أن يفعله وأن يكونه . فهو حر فى الإختيار والتصرف ومسئول عن أفعاله . والحرية طاقة مخيفة للإنسان فى الخير والشر على السواء .

والوجودى يرى أن ما نعرفه هو الأحداث والظواهر التى يستوعبها الوعى وأننا نسمى ما نستوعبه أو ندركه أو نخلق عوالمنا المفضلة مثل الجنة أو النار .

نظرية المعرفة الوجودية :

تذهب الوجودية إلى القول بأن الإنسان يعرف من خلال تجاربه وخبراته . بيد أن هناك مستويات لهذه الخبرات . فعندما يكون الفرد واعيا بوجوده بالأشياء والكائنات فى حد ذاتها فإنه يكون قد وصل إلى أعلى درجات الخبرة البشرية وهو مستوى " الإدراك الواعى " .

والحقيقة دائما نسبية تتوقف على الأحكام الفردية . وأن ما يسمى بالحقيقة المطلقة لا وجود له فى نظر الوجودية . وينبغى لكل فرد أن يقرر ما هو حق أو صحيح وما هو مهم بالنسبة له .

نظرية القيم والوجودية :

تدعى الوجودية أن القيم ليست مطلقة كما أنها غير محددة بمعايير خارجية . وإنما تتحدد كل قيمة بالإختيار الحر للفرد . فالقيم هى مسألة فردية شخصية بحتة . إن الوجود هو القيمة الرئيسية لكل فرد . والقيم التى تمثل أهمية لكل إنسان هى نسبية تتوقف على الظروف الفردية . ومن ثم فإن الإنسان لا ينبغى أن يمتثل للقيم الإجتماعية ومعايير مجتمعه لمجرد الإمتثال أو التبعية . وإذا ما سمح الفرد للمجتمع أو لأى منظمة من منظماته أن تفرض قيمها عليه فإنه يفقد أصالته وإنسانيته . ذلك أن الحرية الإنسانية تقتضى أن يقرر الإنسان بحرية ما يلتزم به . وبهذا يطمئن إلى أن الإنسان سيلتزم بما هو مهم وبما له معنى بالنسبة له . وهذا يمثل أساس المسئولية الأخلاقية والاجتماعية .

التطبيقات التربوية للوجودية :

أهداف التربيـــة :

إن الهدف الرئيسى للتربية فى ظل الوجودية هو خدمة الكائن البشرى كإنسان فرد · ويجب أن توجهه هذه التربية إلى أن يكون واعيا ومدركا لظروفه وأن تنمى لديه إلتزاما إيجابيا نحو وجود له معنى ·

ومن الأهداف الأخرى الهامة للتربية عند الفلسفة الوجودية :

- تنمية الوعى الفردى ·
- إتاحة الفرصة للإختيارات الأخلاقية غير المقيدة ·
- تنمية المعرفة الذاتية أو معرفة الذات ·
- تنمية الإحساس بالمسئولية الذاتية ·
- إيقاظ الشعور بالإلتزام الفردى ·

المنهــج الدراســى :

إن الوجوديين لا يحبذون منهجا متمركزا حول المادة · فالمادة الدراسية بالنسبة لهم ليس لها قيمة فى حد ذاتها · وأيا كان ما يدرسه الفرد فإنه يعتبر وسيلة يستطيع من خلالها أن ينمى معرفته بذاته ومسئوليته الذاتية · والمنهج الذى يحظى باحترام الوجوديين هو المنهج الذى يقوم على الدراسات الإنسانية ·

ذلك أن الوجوديين يولون أهمية كبرى لدراسة الإنسانية · فالتاريخ والأدب والفلسفة والفن تكشف أكثر من غيرها من العلوم عن طبيعة الإنسان وصراعه مع العالم الذى يعيش فيه · وبدراستها يستطيع الطالب أن يقف على تأملات أعمق العقول البشرية فى الموت والذنب والعذاب والكراهية والحرية والفناء والفرح والزهد وغيرها من القيم الإنسانية الأصيلة ·

إن المبالغة فى التخصص تعد خطأ عند الوجوديين لأنها تعوق نمو حياة التلميذ الداخلية برمتها . وهم يمقتون ما حدث من تخصص دقيق فى العلوم لاسيما الطبيعية منها . وفى عبارة لنيتشه :

" ما أشبه المتخصص فى العلم بعامل فى مصنع يقضى كل حيته فى ربط مسمار أو طرق صام أو استخدام أداة أو آلة واحدة " .

ولذا يؤكد الوجوديون على أهمية الدراسات الإنسانية بالنسبة لطلاب الدراسات العلمية والطبيعية . بل أن الوجوديين يعارضون أى نوع من الإعدادالمهنى للتلميذ لأن ذلك يوجهه وجهة معينة لا تشجعه علي تحرير ذاته ومعرفة نفسه .

إن المنهج المثالى فى نظر الوجودية هو الذى يؤكد على :

- النشاط .
- إهتمامات التلميذ والحاجات القريبة أو العاجلة .
- الحرية الكاملة للتلميذ للعمل فرديا أو فى جماعات .
- الإعتراف بالفروق الفردية فى الخبرات .

ويؤمن الوجوديون بأن المعرفة إذا أدركت إدراكا صحيحا فإنها تفضى إلى الحرية . لأنها تخلص الإنسان من الجهل والتحيز . وتمكنه من رؤية نفسه على حقيقتها . ولذا يجب على المدرسة أن تراجع مفاهيمها عن المعرفة باستمرار . ويجب ألا تنظر إليها كغاية فى ذاتها أو كوسيلة لإعداد الطالب للمستقبل أو لوظيفة . وإنما يجب أن تنظر إليها على أنها وسيلةلتثقيف الذات وتحرير النفس .

طريقـة التدريـس :

يجب أن تكون طريقة التدريس فى ظل الفلسفة الوجودية على أساس ديمقراطى وأن تعتمد على الأساليب التوجيهية . وهذا يعنى عدم فرض إهتمامات الكبار وقيمهم على التلاميذ الصغار . ويجب أن تتيح طريقة التدريس لكل تلميذ أن يكون حرا فى تنمية أغراضه الخاصة وأن يعمل على تعليم نفسه كما يجب . وأن يحقق ذاته .

والطريقة الحوارية السقراطية عند الوجوديين هى أمثل طرق التربية والتدريس لأنها تساعد التلميذ على أن يفكر ويسبر أغوار نفسه .

ويرفض الوجوديون طريقة حل المشكلات التى تنادى بها البراجماسية والتقدمية على أساس أن هذه الطريقة تؤكد على دور الفرد ككائن إجتماعى وتغفل النزعة الفردية لديه . ويؤكد الوجوديون أهمية اللعب لأنه يساعد الفرد على إطلاق العنان لابتكاريته . وهو قول سبق أن أكده الغزالى وتردد فيما بعد عند فروبل وأوضح أهميته فى تربية الطفل .

المعلـــم :

يرفـض الوجوديـون المفاهيـم التقليديـة الخاصـة بالعلاقة بيـن المعلم والتلميذ . فالمعلم موجود فى الفصل لا كشخصية مثالية ينبغى تقليدها كما فى المثالية . أو لنقل المعلومات كما فى الواقعية . أو كمستشار فى مواقف حل المشكلات . كما فى البراجماسية . وإنما وظيفته الأساسية هى مساعدة كل طالب بصورة فردية فى رحلته نحو تحقيق الذات . إن تأثير المعلم الجيد على الطالب يمتد إلى حياته الراشدة . وكم من أناس متقدمين فى السن

يتذكرون باحترام معلميهم القدامى الذين ألهموهم يوما ما .

ويجب على المعلم ألا ينشد إذلال تلميذه أو يجعله موضع سخرية باقى الفصل حتى لو ارتكب ذنبا كبيرا . وإنما عليه أن يوضح له خطأه . وإذا اضطر إلى معاقبته فليكن ذلك بطريقة تحفظ عليه كرامته واحترامه . كما أن على المدرس ألا يوبخ التلاميذ الأكثر تخلفا بل عليه أيضا أن يحفظ عليهم كرامتهم . لأن أهمية التربية بالنسبة لهم كما هى بالنسبة لباقى التلاميذ ليست فى مقدار ما يتعلمونه وإنما فى كيفية الإستفادة مما تعلموه حتى ولو كان قليلا . وإذا ما استطاع التلاميذ استخدام المعلومات القليلة التى اكتسبوها فى زيادة حريتهم الشخصية ومعرفتهم لأنفسهم فإنهم يكونون قد فعلوا الشئ المرغوب والسليم .

تعليق :

لقد استعرضنا فيما سبق الفلسفة الوجودية وأهم جوانبها وتطبيقاتها التربوية . ومن الواضح أنه يستحيل أن يكون لدينا مدارس أو أنظمة تربوية مبنية على الوجودية لأنها مغرقة فى الفردية . وتصبح التربية كلها قائمة على المدرس والتلميذ كأفراد . مثل هذا الفرد أو الشخص يعارض بشدة القوة التى تنكر حريته . ولهذا ينتقد الوجوديون تعليم الأطفال فى مجموعات لا كأفراد لأنها تعوقهم عن التعبير عن ذواتهم بحرية . وهذا إنتقاص مخل بالتربية كعملية إجتماعية موجهة لخير الفرد والجماعة .

والمدرس الوجودى يؤكد على الحرية ويحترم حرية الآخرين من طلاب أو مدرسين أو إداريين . ويتوقع من الطلاب أن يتقبلوا نتائج أفعالهم . إن

الإحترام المتبادل والنمو المتبادل يميز التفاعل الوجودى كما يميز غيره فى الفلسفات الأخرى . ولكن النمو الإنسانى والتفاعلات بين الشخصيات أو الناس يمتزج فيها دائما البهجة بالأسى والأمل باليأس . والحرية ليست فى فراغ وإنما فى مضمون اجتماعى يعتمد على النظام والقواعد . وحرية الإنسان تنتهى عندما تبدأ حرية الآخرين كما أشرنا من قبل .

إن موضوعات المناهج فى ظل الفلسفة الوجودية غير محددة بالرغم من أن الموضوع يمكن أن يدور حول الوسائل التى يستخدمها الفرد فى صراعه من أجل البقاء والوجود . والطرق التربوية المناسبة للوجودية هى الحوار والتساؤل التأملى والحدس . ويجب أن يكون من الواضح أن الوجودية كفلسفة تربوية لها تطبيقات محددة للغاية كما أشرنا . لأن التربية كمفهوم تفهم فى كل المجتمعات على أنها نوع ضرورى من التعليم فى المدارس . والتعليم فى المدارس يتضمن عملية تنشئة إجتماعية تعتمد على مؤسسات نظامية تقوم على أساس التعليم الجماعى والتنظيم الإدارى . والتعليم المدرسى هو عملية تحرم الأفراد من بعض الحرية وتعكس الظروف الإجتماعية والقوى التى يريد أن يتحرر منها الوجودى . ومع ذلك فإن الفرد الوجودى إذا استطاع أن يمارس إرادته بدون هذه القوى المقيدة فإن إرادته ستعيش حتى فى داخل المدرسة . ولكن بدون مغزى إجتماعى . وهذا ما يفقد الوجودية جوهر أى فلسفة تربوية . يضاف إلى ذلك إلى أن النواحى الإيجابية فى الفلسفة التربوية الوجودية مثل تنمية الوعى والإحساس والشعور موجودة بصورها الإيجابية فى الفلسفات الأخرى التى أشرنا إليها . ويجب أن ينظر إلى عرضنا للفلسفة الوجودية على أنه لنقدها وبيان قصورها وضعفها .

التحليليـــة :

يقصد بالمدارس التحليلية كل الفلسفات الراهنة التى تؤكد على أن وظيفة الفلسفة تتمثل أساسا فى التحليل المنطقى واللغوى . وهذه المدارس الفلسفية ليست إنحرافا أساسيا عن الفلسفة التقليدية . كما قد يزعم أحيانا . لكنها تقوم إلى حد كبير على تطبيق طرق التحليل المنطقى للغة والتحليل اللغوى الأكثر دقة وتطورا على المشكلات الفلسفية التقليدية . وتتضمن المدارس التحليلية : التجريبية المنطقية التى وضع أسسها شليك وهاهن وفيجل وكارناب . وعرفت فيما بعد باسم الوضعية المنطقية التى يترتبط اسمها بأوجست كونت الفيلسوف الفرنسى المعروف . وفى القرن العشرين أصبحت المنطقية الوضعية تعرف باسم الفلسفة التحليلية التى تعنى بدقة اللغة وتنظيم الرموز المستخدمة . كما تتضمن المدارس التحليلية أيضا التجريبية العلمية التى يتزعمها كهلر وليفين . وتتضمن كذلك الإجرائية أو البراجماسية الحديثة

ومن أهم الملامح المميزة للتجريبية المنطقية نظريتها فى الإثبات أو التحقق " التى تقرر أن الفروق التجريبية قد تثبت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة . والطريقة المباشرة بسيطة لأننا عن طريقها نختبر الفرض بالإدراك الحسى كأن نقول الكتاب موجود على المكتب . فهذا يمكن إثباته بالإدراك الحسى برؤية الكتاب موجودا على المكتب . أما الإثبات غير المباشر فيمكن إثباته بطريقة غير مباشرة عن طريق فروض مستخلصة من الفرض الأول يمكن إثباتها بصورة مباشرة . ويقوم مبدأ الإثبات فى جانب منه على التمييز بين ما يسمى .بالقضايا التحليلية والقضايا التركيبية . وتكون القضايا التحليلية صادقة بفضل الألفاظ التى تتضمنها والتى ثبت صدقها سلفا . فقضية تحليلية مثل : هذه الجامعة جامعة عين شمس مصرية - تكون صحيحة بالضرورة لأن

جامعة عين شمس سبق تحديدها بأنها مصرية . أما قضية تركيبية مثل : هذه الجامعة مصرية فهى قضية إحتمالية لأن صحتها تعتمد على إثبات أن الجامعة هى فعلا مصرية .

ومع أن التجريبية المنطقية لم تنتج نظرية تربوية كغيرها من المدارس الفلسفية إلا أنها بدأت فى السنوات الأخيرة تمارس تأثيرا متزايدا فى الفكر التربوى من خلال العلوم السلوكية بصفة خاصة . وهى العلوم التى تؤثر فى التربية تأثيرا مطردا متزايدا .

ويلخص لنا " نيوسوم " فيلسوف التربية المعاصر فى مقاله (الفلسفة التحليلية ونظرية التربية) جدوى الفلسفة التحليلية المنطقية منها واللغوية بقولـــه:" أن الفلسفــة التحليليـة تساعدنا على توضيـح ما نقوله من جمل وعبارات وفروض . كما أنها تجعل كل هذا شيئا ذا معنى أو شيئا خاليا من المعنى ".

ومن وجهة نظر الفلسفة التحليلية ليس الفيلسوف معلما أخلاقيا . وليس من واجب الفيلسوف أن يقترح كيف يجب أن يعيش الإنسان حياته ؟ أو كيف يجب أن تكون نظرته الأخلاقية ؟ إذ ليس للفيلسوف تجربة خاصة فى هذه المجالات . فهو ليس قديسا أو نبيا . ولكن الفيلسوف يحلل . وهو فى تحليله يتبع طريقة تختلف عن طريقة العالم الطبيعى . فالفيلسوف لا يقوم بتجارب أو ملاحظات منظمة بدقة ولا يستخدم أية أجهزة فنية خاصة . بل هو يبحث ليكتشف طبيعة وعقلانية المبادئ الرئيسية التى تكون أساسا المجتمع البشرى . مثلا إذا ما قيل إن العلم يستند إلى الفرض القائل بأن لكل حدث سببا . فعندما يطلب من عالم أن يفسر حدوث حدث ما قد يجيب بأن مثل هذا التفسير غير ممكن لأن الحدث الذى سئل عنه ليس له سبب . ولكن الفيلسوف

عندما يناقش هذه المسألة قد ينتهى إلى القول بأن مثل هذا الجواب قد يكون بدعة علمية ورفضا للعمل العلمى نفسه ؟ .. وهو قد يثير تساؤلات هامة أخرى مثل : ما المقصود تماما بالمبدأ القائل بأن لكل حدث سببا ؟ هل هذا المبدأ قانونى علمى ؟ وما هو القانون العلمى ؟ وكيف يختلف عن النظرية العلمية ؟ وكيف برهن على أن مثل هذه القوانين والنظريات صحيح ؟ ومثل هذه التساؤلات مهمة لرجل العلم . وليس من الضرورى أن يبدأ أى علم بالإجابة على جميع هذه الأسئلة . لكن إذا كان علينا أن نفهم العمل العلمى بعمق فمن الضرورى أن نستخدم أدوات التحليل الفلسفى التى يمكن من خلالها أن نجيب بشكل مرض على مثل هذه الأسئلة .

والفلسفة ليست محدودة بتحليل المبادئ الأساسية للسؤال العلمى . فلكل من المجالات الرئيسية للمعرفة البشرية مبادؤها الخاصة المحتاجة للتوضيح والتبرير . فالدين والأخلاق والسياسة والفنون واللغات والتاريخ والرياضيات تؤدى بدورها إلى فلسفة الدين وفلسفة الأخلاق وفلسفة السياسة وفلسفة الفنون وفلسفة اللغات وفلسفة التاريخ وفلسفة الرياضيات وهكذا .

ولا شك فى أن النتائج القائمة على الفلسفة التحليلية تمثل أهمية خاصة لمن يريد أن يفكر بدقة حول أية دراسة فلسفية . فليس كل مجالات البحث الفلسفى متساوية فى الإهتمام عند الفلاسفة التحليليين . وهذا يرجع غالبا إلى الإهتمامات الخاصة للرعيل الأول من قادة التحليل الفلسفى فى أيامه الأولى . فقد اهتم " مور " والفلاسفة المنطقيون الوضعيون بفلسفة العلم . وفى هذا المجال قدمت الفلسفة التحلبلية خدماتها الأولى .

مجالات الإتفاق :

يمكننا أن نلخص أهم مجالات الإتفاق بين هذه المدارس التحليلية فى السطور التالية :

تنظر هذه الفلسفات إلى الحقيقة على أنها تتكون مما يمكن معرفته أى ما يمكن التحقق منه بالخبرة أو التجربة . وعلى هذا فإن كل التساؤلات التى تخرج عن نطاق ما هو قابل للمعرفة تخرج أيضا عن نطاق الفلسفة .لأن مجرد التكهنات حول مثل هذه الأمور غير القابلة للمعرفة عديم المعنى ومضيعة للوقت . وهذا يذكرنا بما سبق أن ذكرناه عن البراجماسية .

والإنسان فى نظرها جميعا يتميز عن غيره من سائر المخلوقات بما يتمتع به من قدرة كبيرة على التعلم . وأن درجة التعقيد التى يتسم بها هذا التعلم تبدو من عبقرية الإنسان فى استخدام السلوك الرمزى سواء كان ذلك فى اللغة أو غيرها من الوسائط . وهذا يذكرنا بقول الفيلسوف التربوى " كاسيرر " بأن الإنسان كائن رمزى أو مستخدم للرمز " . إن استخدام اللغة يخدم فى كل ألوان التعبير ويستطيع بها أن يصل إلى أفكار الآخرين وأن يصلوا هم إلى معرفة أفكاره . إن اللغة ليست مجرد رموز صماء . هى رموز مليئة بالمعانـــى . ولذلك فإن اللغة تعنى الفكر وتعنى أيضا المنطق . ويتميز الإنسان إلى جانب استخدامه للرمز بميزة أخرى هى أنه يتمتع بالقدرة على التفكير النقدى . ومن ثم يستطيع أن يفكر فيما تحمله هذه الرموز من معان وأن يتفاعل معها تفاعلا نقديا .

إن التجريبية المنطقية والتى عرفت فيما بعد باسم الوضعية المنطقية تحاول إرساء قواعد لغة منطقية رمزية رياضية أكثر دقة من اللغات العادية .

فبرتراند راسل مثلا يقترح مجموعة من الرموز الشبيهة برموز الجبر تمثل الكلمات والمفاهيم والقضايا التى عندما تستخدم بطريقة رياضية منتظمة تقدم حلولا غير متأثرة بأهواء التفضيل الشخصى .

وتهتم التحليلية اللغوية بالطرائق التى يمكن بها تمحيص معنى المفردات والمفاهيم المستخدمة بطريقة أكثر دقة . ومن ثم تساعد المربين على فهم المعنى الحقيقى لمفاهيم مثل الحاجة أو الإهتمام أو التكيف أو التوافق أو الدافعية أو التدريس أو التعليم وهكذا . وفى التحليلية اللغوية نجد أن اللغة والمنطق ليست مجرد أدوات للتفلسف بل هى أيضا المادة الخام والمحصلة الناتجة عنها .

وبالنسبة لنظرية المعرفة يؤكد الفلاسفة التحليليون على أن الطريقة العلمية هى الطريقة التى يجب أن تأخذ بها الفلسفة . فالأشياء يمكن معرفتها من خلال الخبرة والتجربة فقط . فعن طريقها يمكن التحقق من صدق الحقيقة وفهمها . إن الإتجاه العلمى والإنفتاح العقلى والموضوعية والتفكير النقدى كلها أمور ضرورية للتفكير السليم . وهذا يعنى أن التفكير هو بلا شك أهم وظيفة للإنسان .

وبالنسبة للقيم ترى الفلسفة التحليلية أن كل القيم نسبية حسب حاجات كل فرد وحاجات البشرية . فالقيم الإجتماعية كالعدل والخير هى محصلة ونتائج للتفاعل الطبيعى بين الأفراد وتعاملهم معا . وعلى هذا فإن الدولة أو الحكومة الديمقراطية بما توفره من تفاعل إجتماعى بين الأفراد تعتبر أحسن طريقة للنمو الفردى .ومن ثم فهى أحسن صورة لنظام الحكم السياسى .

التحليلية وفلسفة التربية :

فى العقدين الماضيين تحول الفلاسفة التحليليون بصورة متزايدة إلى مجالات أخرى مثل فلسفة الدين وفلسفة الفنون وفلسفة التاريخ . وكان لجهودهم فائدة كبيرة لمن يبحثون عن ترشيد الدراسات الأساسية فى هذه المجالات . وعل الرغم من هذه التطورات بقيت فلسفة التربية مجالا لم يلمس بصورة فعلية من قبل الفلاسفة التحليليين فما سبب ذلك ؟ . .

لقد كان لفلسفة العلم وفلسفة الدين مكانا شرعيا فى مباحث الفلسفة التحليلية . فلماذا تركت فلسفة التربية ؟ .

الواقع أنه إذا أعتبرت فلسفة التربية مجالا صالحا لمباحث الفلسفة التحليلية فإن تعبير « تربية » فى هذا السياق يجب أن يشير إلى مجال رئيسى من البحث .

إن الفلاسفة التحليليين لا يعتبرون التساؤل حول أهداف التربية مثلا غير مهم . بل على العكس تماما يعتقدون أن هذا التساؤل هام جدا لدرجة أن الإجابة عليه يجب ألا تقتصر على الفلاسفة . لأنه ليست لديهم تجربة خاصة تمكنهم من إعطاء إجابات أفضل من إجابات غيرهم . والفيلسوف بوصفه فيلسوفا قد لا يعرف عن أهداف التربية أكثر من أى نسان آخر .

وليس هناك خطأ فى أن يكون للفلاسفة رأى فى هذه المسائل ولكن هذه المسائل لا تشكل مجالا متميزا للبحث الذى تشكله الفلسفة حسب رأى الفلاسفة التحليليين .وهكذا . فإذا كان لفلسفة التربية أن تكون جزءا شرعيا من الفلسفة التحليلية فمن الضرورى العودة إلى السؤال الأصلى عن مجال البحث الذى يخص التربية .

والحقيقة أن مثل هذا المجال للبحث مطلوب . فنحن فى أشد الحاجة لتمحيص ونقد المبادئ الرئيسية للتربية وهو ما يؤدى بنا إلى البحث فيما يشار إليه بالفلسفة التربوية . والفلسفة التحليلية للتربية لا تقترح مثل هذه الفلسفة التربوية بل تبحث لتكتشف طبيعة وعقلانية المبادىء الأساسية التى تكون أساس مثل هذه الفلسفة التربوية .

إن كل نظرية تربوية تحوى أحكاما أخلاقية وأن بعض النظريات التربوية ترتكز على دعاوى دينية . وهنا نتساءل : أين وجه الشبه - إن وجد . بين النظرية التربوية والنظرية العلمية ؟ كيف يمكن تبرير الأحكام الأخلاقية ؟ وماذا تعنى المبادئ الدينية ؟ .

قد يكون صحيحا أن كل فلسفة تربوية تشمل أحكاما أخلاقية خاصة ولكن ما لم تختلف هذه الأحكام بطريقة كبيرة عن الأحكام الأخرى كاختلاف الأحكام الجمالية عن الأحكام الأخلاقية . فإن فلسفة التربية تصبح مجرد دراسة فلسفة . وتصبح مثل فلسفة الفيزياء وفلسفة الموسيقى وفلسفة التاريخ العربى التى لا تبحث كمجالات منفصلة بل تبحث تحت مجالات شاملة لفلسفة العلم وفلسفة الفنون وفلسفة التاريخ . ونظرا لأن التربية تركز على نقل المعرفة فإن بعض الفلاسفة التحليليين ينظرون إلى فلسفة التربية كفرع ثانوى لنظرية المعرفة .

المضامين التربوية للتحليلية :

إن هدف التربية فى نظر التحليلية هو النمو العقلى والإجتماعى للفرد . وينبغى على المعلم أن يشجع التلميذ وأن ينمى لديه الإتجاه العلمى

والانفتاح العقلى والموضوعية وأن يعوده على عدم إصدار أحكام أو إتخاذ قرارات قبل جمع المعلومات الضرورية اللازمة عن الموضوع . وهذا ضرورى لمساعدة الفرد على نمو قدرته على إصدار الأحكام الناضجة والتى يكون لها قيمة . ويجب أن تبنى العملية التربوية بصفة عامة على خبرات المتعلم .

إن المدارس الفلسفية التحليلية بفرعيها المنطقى واللغوى تؤثر فى التربية بطرق متعددة مباشرة وغير مباشرة . فمن خلال تأثيرهما فى علم الإجتماع وعلم النفس وبخاصة فى مجالات التعليم المبرمج والقياس التربوى يقدمان دعما ومساندة للمربين الذين يميلون إلى قيام نظرية علمية فى التربية تقوم أساسا على الطرق المنطقية والتجريبية وتختبر فى ضوئها . كما تقوم أيضا على استخدام لغة متطورة .

وإذا كان للمربين دروس أخرى يتعلمونها من التحليلية فعليهم أن يفكروا بوضوح وأن يتجنبوا الغموض . وعليهم أن يتأكدوا من أن المعرفة التى يتوصلون إليها موضوعية ومجردة عن التحيز الشخصى والثقافى وقابلة للإختبار من جانب الآخرين . ويجب أن تكون معرفتهم أيضا موضع ثقة مؤيدة بالشواهد والأدلة الكافية . ويجب عليهم إستخدام مفاهيم ومصطلحات واضحة بعيدة عن الشعارات والمجازات والتلاعب اللفظى . وأخيرا وليس آخرا يجب عليهم تطبيق مبادىء الإحتمالية الإستقرائية فى إثبات الفروض والتعميمات والنظريات .

ويورد سميث وإينيس فى كتابهما " اللغة والمفاهيم فى التربية " الفوائد التالية من استخدام الفلسفة التحليلة فى التربية [1] .

---

(1) Smith, B. and Ennis, R. : Language and Concepts in Education. Rand Mcnally & Co. Chicago 1961 pp. IV, V.

١ - إكتشاف المعانى غير المطروقة للمصطلحات والتعبيرات التربوية نتيجة استخدامها فى سياقات مختلفة ·

٢ - الكشف عن التخبط فى التصورات الفكرية وتعرية مسارات التفكير الناتجة عن القصور فى فهم الطريقة التى تستخدم بها اللغة فى موقف معين ·

٣ - إستبعاد المشكلات والمسائل الزائفة التى توجد نتيجة التصورات المضطربة غير الواضحة ونتيجة غموض اللغة المستخدمة ·

٤ - اكتشاف أبعاد المصطلحات التربوية والتوصل إلى فهم أوضح للعلاقة بين الفكر واللغة والواقع · ومن ثم نستطيع أن نوسع الأساس الذى نبنى عليه معتقداتنا عن الواقع وقيمنا التى نؤمن بها ·

٥ - تعرية التناقضات المنطقية التى لا نشعر بها والتى تنتج من التسيب فى استخدام اللغة ·

الإسلامية : [1]

مقدمة :

يتميز الإسلام بموقفه الفريد بين سائر الديانات سواء كانت سماوية أو وضعية . ومفهوم التربية الإسلامية أشمل من أى مفهوم آخر فى الثقافات غير الإسلامية كما يتضح من عرضنا .

فللعلم والتعليم والمعرفة فى الإسلام مكانه لاتضاهيها أى مكانة أخرى فى أى دين آخر . والإنسانية الحقة تتجلى بأبرز معانيها فى التربية الإسلامية. والتوازن والإعتدال والتوسط سمة رئيسية للإسلام لا نجد لها مثيلا آخر فى الديانات القديمة أو المذاهب الحديثة .

ويمكننا بصفة عامة أن نقول بأن الإسلام يجمع بين الفكر المثالى والواقعى والإنسانى فى اتزان يجعل من الفكر الإسلامى طابعاً خاصا متميزا كما سيتضح من عرضنا فى السطور التالية :

الإسلام والكون : (مدخل أنطولوچى)

يقرر الإسلام أن الكون بما فيه محدث من عدم وأنه من صنع الله عز وجل. وقد أبدع الله فى صنع هذا الكون الذى يسيروفق نظام لا يخطىء يدل على عظمة الخالق . وقد خلق هذا الكون لحكمة إلهية ربانية ولم يخلق عبثا ولا لهوا . "وما خلقنا السموات والأرض وما بينهما لاعبين . وماخلقناهما الا بالحق ولكن أكثرهم لا يعلمون " .وفى خلق السماوات والأرض يقول القرآن

---

[1] - يمكن الرجوع لمزيد من التفصيل كتابنا : التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية - عالم الكتب - ١٩٩١ .

الكريم :" أو لم ير الذين كفروا أن السماوات والأرض كانتا رتقاً ففتقناهما". وفى تفسير ذلك يقول ابن كثير أن السماوات والأرض كانتا فى البداية شيئا واحداً ثم فصل الله بينهما بالهواء .

وقد خلق الله كل مظاهر الحياة فى هذا الكون وما فيه من ثراوات طبيعية وأجناس من الطير والحيوان والنبات."خلق السموات بغير عمد ترونها وألقى فى الأرض رواسى أن تميد بكم وبث فيها من كل دابة وأنزلنا من السماء ماء فأنبتنا فيها من كل زوج كريم" . ومكن الله للإنسان باعتباره خليفته على الأرض من السيادة على هذا الكون بما حباه الله من تفضيل على كثير من خلقه. وبما وهبه من عقل وتفكير . وهداه الله إلى تسخير ما فى هذا الكون من مخلوقات وقوى طبيعية وثراوات فى باطن الأرض وجوف المياه من أجل راحة الإنسان وسعادته "فلينظر الإنسان إلى طعامه أنا صببنا الماء صبا ثم شققنا الأرض شقا فأنبتنا فيها حبا وعنبا وقضبا وزيتونا ونخلا وحدائق غلبا وفاكهة وأبا متاعا لكم " . "وأنزلنا الحديد فيه بأس شديد ومنافع للناس والأنعام خلقها لكم فيها دفء ومنافع ومنها تأكلون " . وقد زود الله الإنسان بكل الإمكانيات التى تمكنه من استغلال ثروات الكون لمنفعته وتقدمه ورقيه . ودعاه إلى عبادة خالق هذا الكون ومبدعه . وهو اله واحد منزه عن كل الصفات المادية والبشرية غير محدود بالزمان والمكان لا تدركه الأبصار سر مدى لا يتغير . لا شريك له ولا مثيل . لم يلد ولم يولد . واحد أحد فرد صمد . فعال لما يريد بحكمته وعلمه سبحانه وتعالى وله المثل الأعلى فى الحق والخير والجمال . يقول تعالى : "لو كان فيهما آلهة غير الله لفسدتا فسبحان الله رب العرش عما يصفون " . ونظرا لأن عقل الإنسان وتفكيره مهما تقدم وتطور قاصر عن إدراك

حقيقة هذه الصفات الإلهية فإن الإسلام يدعونا إلى الإبتعاد عن التفكير فى ذات الله حتى لا نضل ووجهنا إلى التفكير فى خلق الله وما أبدعه فى هذا الكون الذى يدل على عظمته . قال تعالى : "سبحانه الذى خلق الأزواج كلها مما تنبت الأرض ومن أنفسهم ومما لايعلمون . وآية لهم الليل نسلخ منه النهار فإذا هم مظلمون . والشمس تجرى لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم . والقمر قدرناه منازل حتى عاد كالعرجون القديم . لا الشمس ينبغى لها أن تدرك القمر ولا الليل سابق النهار وكل فى فلك يسبحون " .

ويقرر القرآن بالنسبة للكون أيضا أنه لم يخلق عبثا ، قال تعالى : "وماخلقنا السماوات والأرض وما بينهما لاعبين " . كما أن هذا العالم بكل مظاهره ليس جامدا ثابتا بل هو قابل للتغير والتبدل والزيادة والنمو . قال تعالى: " يزيد فى الخلق ما يشاء " . وقال تعالى : "قل سيروا فى الأرض فانظروا كيف بدأ الخلق ثم الله ينشىء النشأة الأخيرة إن الله على كل شىء قدير " . وهذا الكون ملىء بالحياة والحركة قال تعالى " يقلب الله الليل والنهار إن فى ذلك لعبرة لأولى الأبصار " وقال تعالى : "ألم تر إلى ربك كيف مد الظل ولو شاء لجعله ساكنا ثم جعلنا الشمس عليه دليلا " . ولقد زين الله لنا السماء الدنيا . قال تعالى : " وزينا السماء الدنيا بمصابيح . وقال تعالى : " ولقد جعلنا فى السماء بروجا وزيناها للناظرين" .

وهناك نقطة أخرى تتعلق بنظرة الإسلام إلى هذا الكون الذى نعيش فيه. ففى حين يلعن العهد القديم الأرض باعتبارها مستقرا للعصاة لأن آدم هبط إليها بعد أن عصى ربه نجد القرآن الكريم يجعل الأرض مستقرا طيبا ومتاعا

للإنسان وينبغي أن يشكر الله عليه[١] . قال تعالى : " ولقد مكناكم في الأرض وجعلنا لكم فيها معايش قليلا ما تشكرون" وقال تعالى : "ولكم فيها متاع ومستقر إلى حين " وورد عن النبي (ص) قوله " الدنيا متاع وخير متاع الدنيا النساء " . بل إن الله كما خلق لنا جنة فى الآخرة خلق لنا جنات على الأرض . قال تعالى : " وهو الذى أنشأ جنات مفروشات وغير مفروشات" . وقال تعالى : " وفى الأرض قطع متجاورات من أعناب وعيون " . وقال تعالى: " ونزلنا من السماء ماء مباركا فأنبتنا به جنات وحب الحصيد " .

فالدنيا فى نظر الاسلام ليست دار معاناة وشقاء ، وإنما هى دار استمتاع فى حدود ما أمر الله . قال تعالى : " قل من حرم زينة الله التى أخرج لعباده والطيبات من الرزق " وأمرنا بأن نتزين . قال تعالى " يابنى آدم خذوا زينتكم عند كل مسجد " . بيد أن الإسلام وقد جعل حياة الانسان على الأرض لتحقيق الرسالة التى استخلف من أجلها فى الأرض قد امتد بحياة الإنسان لتشمل حياة أخرى أبدية فى الآخرة .

وتتضمن حياته على الأرض إعداده أيضا لحياة سعيدة أبدية فى الآخرة يجد فيها كل النعيم وما لم يخطر على قلب بشر . قال تعالى " مثل الجنة التى وعد المتقون فيها أنهار من ماء غير آسن وأنهار من لبن لم يتغير طعمه وأنهار من خمر لذة للشاربين وأنهار من عسل مصفى ولهم فيها من كل الثمرات ومغفرة من ربهم " .

---

(١) انظر : محمد إقبال : تجديد الفكر الدينى فى الإسلام . ترجمة عباس محمود . لجنة التأليف والترجمة والنشر . القاهرة ١٩٦٨ . ص٩٨ .

إن على المسلم ألا يذم الدنيا . وقد ذم رجل الدنيا عند على ابن أبى طالب رضى الله عنه فقال على : "الدنيا دار صدق لمن صدقها ودار نجاة لمن فهم عنها ودار غنى لمن تزود منها ومهبط وحى الله ومصلى ملائكته ومسجد أنبيائه ومتجر أوليائه ربحوا فيها الرحمة واكتسبوا فيها الجنة " .

ويحكى عن أمير المؤمنين على بن أبى طالب أن الربيع بن زياد الحارثى شكا إليه عاصم بن زياد لأنه لبس العباءة وترك الملاءة وغم أهله وأحزن ولده . فأرسل على رضى الله عنه فى طلب عاصم فلما جاء عبس فى وجهه وقال :

ويلك يا عاصم أترى الله أباح لك اللذات وهو يكره أخذك منها ؟ لأنت أهون على الله من ذلك . أو ما سمعته يقول : " ومن كل تأكلون لحما طريا وتستخرجون حلية تلبسونها " . والله إن ابتذال نعم الله بالفعال أحب إليه من ابتذالها بالمقال . والله عز وجل يقول : وأما بنعمة ربك فحدث ". وإن الله قد خاطب المؤمنين بما خاطب به المرسلين فقال : "يا أيها الذين آمنوا كلوا من طيبات ما رزقناكم " .

وعلى الرغم من ذلك نجد أن فى التراث الإسلامى نصوصا كثيرة تذم الدنيا يجب ألا تؤخذ على ظاهرها . منها ما يورده الخوارزمى " بأنها رأس الفتن وشجرة المحن وأم الخبائث مستندا إلى قول الرسول (ص) " "حب الدنيا رأس كل خطيئة " . والغريب أن الخوارزمى يورد قصة عن المسيح عليه السلام رغم ما بين الإسلام والمسيحية من فرق جوهرى فى النظرة إلى الدنيا .فيها يقول :

"كان نبى الله عيسى عليه الصلاة والسلام تمنى أن يرى صورتها (أى الدنيا) وخلقتها حتى كان يوما فى ساحل البحر فرأى شخصا على صورة عجوز

شمطاء شوهاء محدودبة الظهر منحنية الكتف إحدى يديها ملطخة بالدم . والأخرى مختضبة بالحناء وأنيابها كأنياب الفيل وعليها ثياب معصفرة . وقد عطرت نفسها وعليها برقع قد سترت وجهها به. فتعجب عيسى من ذلك وقال: من أنت ؟ قالت : أنا الدنيا التى كنت تسأل من الله عز وجل أن ترانى . فقال عيسى عليه السلام : ما الذى حدب ظهرك ؟ قالت : كر الأيام والليالى. فقال: ما هذا الثوب المزعفر ؟ قالت : حتى يغترَّ بى الأعداء ويقبلوا على فلو رأوا باطنى ما التفتوا إلى . فقال : ما هذا البرقع والنقاب ؟ قالت : حتى لا ترى عينى فلو أن أحدا رأى صورتى لما نظر إلى . فقال : لم خضبت هذا الكف ؟ قالت : أخطب زوجا . قال : ما هذا الكف الملطخ بالدم ؟ قالت : قتلت البارحة زوجا . فقال : هل لزوجك المقتول قوم . قالت : لا . ولقد قتلت مثله ألفا وما باليت بذلك ولا أبالى وسأقتل هذا ولا أبالى "

إن التربية الإسلامية فى ضوء ما عرضنا له تربية تُقوم على توازن إعداد الفرد للدارين معا : الدنيا والآخرة . وقد ورد ذكر كلمة الدنيا والآخرة فى القرآن الكريم مرات متساوية بلغت ١١٥ مرة لكل منها[١] .ألا يدل هذا على تساوى الإهتمام عند الله . أليس فى هذا التساوى الرقمى حكمة إلهيه ينبغى أن نلتفت إليها. إن هذا يعنى بالنسبة للعملية التربوية والمنهج المدرسى أن نعنى بتزويد التلميذ بما يمكنه من معرفة الكون والقوانين التى تحكمه بترتيب وانسجام هو من صنع الخالق عز وجل . فالله سبحانه وتعالى خلقنا نتحمل المسئولية وأعطانا ضميرا وإرادة حرة . ولكنه أيضا أقام الدين وتعاليمه كقوة تربوية عليا توجهنا وترشدنا . فإذا كنا عقلاء فسوف نتقبل توجيهه ونسير على هديه .

(١) انظر المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم .

وعلى الإنسان أيضا أن يؤمن بالقدر خيره وشره فذلك من تمام إيمانه واعترافا منه بحكمة الخالق عز وجل التى قد يعز على الإنسان أن يحيط بها . وينبغى أيضا أن يربى الإنسان على الإيجابية لا السلبية فإذا كانت الصحة والمرض من عند الله فإن هذا لا يعنى عدم سعى الإنسان للطبيب لعلاجه إذا مرض فإن الله خلق الداء وخلق الدواء وطالب عباده بأن يتطببوا . كما يجب ألا يربى المسلم على أن يكون متواكلا سلبى الإرادة . وإنما يجب أن يعرف أن له دورا يقوم به ومسئولية يجب أن يتحملها . وأنه فى ضوء معرفته بقوانين الكون والطبيعة قادر على تسخير ما فيها لتحقيق رفاهيته وسعادته . ويضاف إلى ذلك أن تدريس العلوم المختلفة يجب أن يستهدف تعميق الإيمان بالله فى نفوس الشباب من خلال فهمهم لقوانين الكون ونظامه المحكم وما فيه من جمال وبهاء يدل على عظمة الخالق عز وجل وتناهى قدرته وسلطانه . كما ينبغى أن تمكن هذه العلوم الإنسان باعتباره خليفة الله على الأرض من استغلال موارد هذا الكون وثراواته وإنمائه من أجل استمرار حياته وتقدمها . كما يجب أن تلتزم العلوم المختلفة بالقيم والمبادىء الإسلامية التى يقوم عليها المجتمع الإسلامى فى جوانبه المختلفة .

الإسلام والطبيعة الإنسانية :

ينظر الإسلام إلى الإنسان على أنه من صنع الخالق عز وجل وأنه قد صوره فى أحسن صورة . "ولقد خلقنا الإنسان فى أحسن تقويم" ، وأنه فضله وكرمه على كثير من خلقه وجعل الملائكة تسجد له تعظيما وتكريما كما استخلفه على الأرض .

والإنسان كما صوره القرآن مخلوق من مادة من طين ومن روح سر الإله الأعظم

"اذ قال ربك للملائكة إنى خالق بشرا من طين فإذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين" .

وبعبارة أخرى فإن الإنسان يتكون من جسد وروح . وانطلاقا من الفهم الحقيقى لروح الإسلام التى تقوم على مبدأ التوسط كما أشرنا فإن طبيعة الإنسان فى كل أبعادها تقوم على هذا المبدأ الرئيسى . فشخصية الإنسان هى وسط بين الروح والجسد . والإسلام لا ينظر إلى طبيعة الإنسان نظرة ثنائية تنفصل فيها الروح عن الجسد بل ينظر الإسلام إليهما نظرة عضوية متكاملة ويعتبر أن كلا منهما ضرورى للآخر . ولكل منهما حقه على صاحبه بل إن الجسد هو مطية الروح وأداتها ووسيلتها فى تأدية الواجبات الدينية . وطبيعة الإنسان وسط بين الخير والشر . فالإنسان يولد على الفطرة . قال صلى الله عليه وسلم : " ما من مولود يولد إلا على الفطرة فأبواه يمجسانه أو يهودانه أو ينصرانه ". والإنسان كما يقول علماء المسلمين ذو طبيعة محايدة فهو قابل للخير والشر معا . فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد فى الدنيا والآخرة . وإن عود الشر وأهمل شقى وهلك .

وطبيعة الإنسان أيضا وسط بين الجبر والإختيار . فالإنسان حر الإرادة ومسئول عن تصرفاته فى الأمور التى يترك له فيها الإختيار . لكن هذه الحرية تتلاشى فى الأمور التى أمره بها الشرع أو نهاه عنها . فالحلال بين والحرام بين وبينهما أمور متشابهات .

كما أن حرية الإنسان محكومة بمدى قدراته وطاقاته وإمكانياته . فمهما وصلت قدرته فهو ضعيف . وقد وصف القرآن الإنسان بالضعف فى أكثر من

موضع . بل واعترف الإسلام بضعف الطبيعة الانسانية .

والإنسان يختلف عن أخيه الإنسان . فكما أن بصمة الانسان تختلف عن أى إنسان آخر فكذلك شخصيته تختلف عن أى إنسان آخر . أى أن شخصية الإنسان متفردة . ويجب أن تعمل التربية على مواجهة مطالب هذه الجوانب الفردية للشخصية الإنسانية.وأن تنمى الجوانب الإيجابية فيها.كما يجب أن تكون التربية مراعية لطبيعة الفروق بين الأفراد فى مداركهم وميولهم وقدراتهم . والصفة العقلانية هى أعلى صفة فى الإنسان . وقد قدرها القرآن فى كثير من مواضعه .

والطبيعة الإنسانية فى نظر الإسلام ذات طبيعة جسمية بيولوچية عقلية نفسية . ويجب أن تعمل التربية على تحقيق مطالب النمو لهذه الجوانب المختلفة. ويجب أن يهتم منهج التربية الاسلامية بكل الجوانب الجسمية والعقلية والنفسية للشخصية الإنسانية . والإسلام يستغل الميل الفطرى لدى الإنسان فى معرفة ما يجهله وإشباع حب الإستطلاع لديه كنزعات طبيعية فى تكوينه النفسى.

الإسلام يعترف بضعف الإنسان :

الإنسان خطاء منذ أول الخلق . وقد أخطأ آدم وتحمل مسئولية خطئة بخروجه من الجنة . ولكنه ندم وتاب إلى ربه فغفر له . وعلى عكس المسيحية ترى أن خطيئة آدم تنسحب على أبنائه من بعده فإن الاسلام يرى أن خطيئة آدم مقصورة عليه . وقد غفر له ربه .قال تعالى : " ولا تزر وازرة وزر أخرى " .

وقد اعترفت التربية الإسلامية بمواضع الضعف فى الطبيعة البشرية كما أشرنا من قبل ومنها الخطأ والنسيان . ولا يحاسب المسلمون على الأعمال التى

عليها عليهم هذا الضعف . وقد ورد عن النبى قوله : " رفع عن أمتى الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه " . والإسلام يخفف عن المسلم فى حالة ضعفه قال تعالى : الآن علم أن فيكم ضعفا فخفف الله عنكم " . " ولا يكلف الله نفساً إلا وسعها " .

واعترف الإسلام بجوانب أخرى من ضعف النفس الإنسانية " لقد خلقنا الإنسان ونعلم ما توسوس به نفسه " . وهذه النفس إذا ضعفت قد تدفع الإنسان إلى الشر. " إن النفس لأمارة بالسوء إلا ما رحم ربى " .

كما وصف القرآن الإنسان بكثير من الصفات التى تدل على ضعفه . قال تعالى : " وخلق الإنسان ضعيفا " . كما وصفه بالهلع والجزع إذا مسه الشر . " إن الانسان هلوعا إذا مسه الشر جزوعا " . ووصفه بالطغيان إذا غنى. "كلا إن الإنسان ليطغى أن رآه استغنى " .

وهذا يعنى بالنسبة للتربية الاسلامية أن يهتم المعلم بأن يبرز لتلاميذه أن قدرة الإنسان محدودة مهما تقدم ومهما بلغ من العلم وأنه مهما بلغ من القوة لا يخلو من نقاط ضعف . ولهذا ينبغى أن يعرف الإنسان حدوده وألا يتكبر وأن يكون متواضعا وأن يصبر على المكاره . كما يجب أن يتذكر نعمة الله عليه ويشكره فى اليسر والرخاء .

إن الإيمان بالله عامل هام فى التغلب على الضعف الإنسانى ومواجهة أزمات الحياة اليومية . بل إن هذا الإيمان يساعد الإنسان على التغلب على أزماته النفسية والإجتماعية . كما يساعده على أن يحيا حياة آمنة راضية مستقرة . وقد يكون من الظريف أن نشير الى أن بعض شركات التأمين فى

الدول العربية قد أدركت أهمية هذا العامل فى حياة الإنسان . ولذلك اشترطت بعضها أن يتوفر شرط الإيمان فى الفرد الذى يريد أن يستمتع بميزة خصم نسبة مئوية (حوالى ١٥٪) من قسط التأمين . ألا يبشر ذلك بإعادة عصر جديد للإيمان ؟

المعرفة فى الإسلام (مدخل إبستمولوجى) :

شغل المسلمون بالحديث عن طبيعة المعرفة فى الإسلام وتكلموا عن خصائصها .وقد انقسموا إزاءها إلى رأيين :

أحدهما يرى أن المعرفة توقيفية أى أنها توقيف من الله على عبده. ويستدلون على ذلك بقوله سبحانه وتعالى " وعلم آدم الأسماء كلها " فإذا كان آدم أبا البشر والله سبحانه وتعالى علمه الأسماء كلها فهو قد علمها لذريته من بعده . "قالوا سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم" . كما أن النظرة التوقيفية ترى أن هذا الكون بكل ما فيه يعمل وفق قوانين ثابتة ويسير على نظام محكم . وعلى هذا فإن ما يتوصل إليه الإنسان من معرفة تتعلق بهذا الكون وقوانينه ونظمه لا يعتبر شيئا جديدا لأن هذه القوانين والنظم موجودة بالفعل . ومهمة الإنسان هى فى التوصل إليها والكشف عنها . وقد زود الله الإنسان بالعقل والحس والإمكانيات والوسائل التى تمكنه من هذه المعرفة . وهذه النظرة إلى المعرفة تتشابه مع نظرة الفلسفة الواقعية . لكن ليست كل أنواع المعرفة توقيفية . فهناك أنواع أخرى من المعرفة يتوصل إليها الإنسان من خلال تفاعله الإجتماعى وتقدم الحضارى وما يتعلق بذلك من الأنظمة الإجتماعية وأنواع السلوك والقيم الإجتماعية وغيرها .

والرأى الثانى يرى أن المعرفة مكتسبة : وهو رأى يستند إلى أسانيد من القرآن الكريم منها قوله تعالى : " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون

شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون" .فهذا النوع من المعرفة يكتسبه الإنسان ويتعلمه من خلال الإمكانات والقدرات التى زوده بها خالقه ومبدعه .

ويمكن أن ينظر إلى المعرفة التوقيفية بعد ما يتوصل إليها الإنسان على أنها مكتسبة وبهذا نقرب بين النظرتين .

كما شغل الفلاسفة والعلماء المسلمين بالحديث عن المعرفة وأنواعها ومصادرها . وهناك تصنيفات مختلفة لأنماط المعرفة فى الإسلام من أشهرها التصنيف الذى يحددها تحت أربعة عناوين هى : النقل والعقل والحواس والتقليد. ولكننا هنا نعرض تصنيفا آخر . ويمكن القول بأن أهم أنماط المعرفة التى تقوم عليها التربية فى الإسلام هى :

١ - المعرفة اللدنية :

إن المعرفة اللدنية أو الربانية هى المعرفة التى يكشفها الله للإنسان . قال تعالى: " وقد آتيناك من لدنا ذكرا " . وقال عز وجل " فوجد عبدا من عبادنا آتيناه رحمة من عندنا وعلمناه من لدنا علما " . والله عز وجل فى معرفته غير المحدودة يلهم بعض الناس المختارين ويوحى لهم بتعاليمه ليحملوها إلى الناس وتكون متاحة أمام جميع الجنس البشرى. وهذه المعرفة بالنسبة للمسلمين توجد فى القرآن الكريم والسنة . ويتقبلها الشخص على أساس الإيمان. ويعمل على دعمها كلما أمكن ذلك بالعقل والخبرة . والمسلم الصحيح هو الذى يتقبل ما جاء من عند الله على لسان نبيه الكريم على أنه الحق الذى لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه .

فالقرآن أو الكتاب هو كلام الله تعالى المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم بلسان عربى مبين تبيانا لما به صلاح الناس فى دنياهم وأخراهم . وهو مصدر لا ينضب نستمد منه المعرفة اللدنية أو الربانية . وهو حجة واجبة العمل بما ورد فيه من أحكام . وهو قانون واجب الإتباع والرجوع إليه ومصدر التشريع وأحكامه ومنبع هداية وإرشاد . والدليل على ذلك أنه من عند الله وقد احتوى على الأمر الصريح بوجوب إتباعه ، والعمل بما تضمنه من الأحكام . قال تعالى : "إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله".

ويمكن أن نستمد المعرفة من القرآن فيما يتعلق بالأمور الآتية :

١ - العقائد التى يجب التصديق بها كالإيمان بالله وملائكته ورسله واليوم الآخر . وهو الحد الفاصل بين الإيمان والكفر .

٢ - الدعوة إلى الأخلاق الفاضلة التى تهذب النفوس وتصلح من شأن الفرد والجماعة.

٣ - الإرشاد وطلب النظر والتدبير فى ملكوت السموات والأرض . وما خلق الله فيها .

٤ - قصص الأولين أفرادا وجماعات .

٥ - الأحكام العملية فقد وضعها أو وضع أصولها وكلفنا إتباعها وما ينظم علاقة البشر بربهم وعلاقتهم مع بعضهم

أما بالنسبة للسنة فهى فى اللغة الطريقة فإذا أضيفت إلى الرسول صلى الله عليه وسلم لفظاً أو دلالة كان ما أثر عنه من قول أو فعل أو تقدير . والسنة هى المصدر الثانى من مصادر التشريع الإسلامى وهى مكملة له . وهى تنقسم إلى قسمين :

- السنة المتواترة : وهى ما رواها عن رسول الله صلى الله عليه وسلم جمع عن جمع يستحيل عادة تواطؤهم على الكذب . وذلك من أول السند الى منتهاه .

- السنة غير المتواترة : وتسمى السنة الآحادية عند غير الحنفية وهى التى لم تتوافر فى جميع العصور الثلاثة .

وقد أثبت المحققون من العلماء كثيرا من الأحكام التشريعية بالسنة القولية والعملية واعتبروها حجة وأصلا من أصول التشريع ، ومصدرا من المصادر الشرعية . والدليل قوله تعالى : " وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا " .

٢ - المعرفة الوثقى :

المعرفة الوثقى هى المعرفة التى تصدر عن كبار العلماء والمختصين ، وتشمل المعرفة الموجودة بدوائر المعارف الإسلامية كما تشمل الفتوى الكبار المشهورة وكذا أمهات الكتب الإسلامية مثل الرسائل العلمية والمطبوعات المتخصصة التى اضطلع بها أناس متمكنون معترف بهم كلها أمثلة للمعرفة الوثقى . ومنها أيضا فتوى الصحابة . فالصحابة شاهدوا النبى وتلقوا عنه الرسالة ، وهم الذين سمعوا منه بيان الشريعه ولذلك قرر جمهور الفقهاء أن أقوالهم حجة بين النصوص . وكل هذه المعارف تدخل فى نطاق المعرفة الوثقى أى الموثوق بها نتقبلها ونعمل بها . ونحن فى التعليم المدرسى نقبل دون مناقشة صيغا لحل بعض المسائل الرياضيه أو نستظهر بعض القوانين أو المعادلات ونعتبرها معرفة موثوقا بها. كما أننا نفعل ذلك بقصد الإقتصاد فى الوقت والجهد . وفى نهاية الآمر تحظى بالإحترام فى أنظار الثقات فى العلم

لمدة طويلة . وكثير من معرفتنا الواقعية يقوم على الثقة ، وكثير منها سجل للمنجزات والخبرات والوقائع التى اكتسبت هذه الثقة وأصبح لها قيمة كافية لتخليدها والإحتفاظ بها .

وهناك تصنيفات أخرى للمعرفة الوثقى فبعضها قد يندرج تحت "النقل" وبعضها قد يندرج تحت " التقليد " ولكننا نصنفها هنا تصنيفا آخر .

٣ - النقل عن السلف :

هو ما يمثل مسلك الصادق الذى يفيد العلم والمعرفة . وهناك أخبار مقطوع بصدقها مثل أخبار القرآن الكريم والرسل والأنبياء ومن هم فى تقليد علمائها وأنهم المرادون بقول الله تعالى"فأسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون" .

ويقصد بالإتباع فى معنى من المعانى المعرفة التى تؤخذ عن رجال يطمأن عليهم ويوثق فى علمهم وهو ما صنفناه تحت المعرفة الوثقى . ولكن الإتباع الذى نقصده هنا هو الإقتداء تمشيا مع قوله تعالى "لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة ". وقد ضرب لنا الرسول (ص) مثلا عندما قال لأصحابه "صلوا كما رأيتمونى أصلى " . والإتباع بهذا المعنى مصدر من مصادر المعرفة. بيد أن ما يعنيه الإسلام هو الإتباع الواعى الحكيم الذى يتحقق به منفعة محققه للإنسان . أما الإتباع الأعمى فهو مكروه فى الإسلام لما يترتب عليه من عدم تمييز بين الخير والشر والحق والباطل والصالح والطالح . والإنسان قد يتوصل إلى أشياء مفيدة ونافعه نتيجة إجتهاداته الشخصية . وإتباعه فى هذه الحالة مفيد.وكذلك يصبح إتباع القدوة الصالحة مسلكا مرغوبا فى الإسلام حث عليه كمنهج سليم للتربية وضرب له مثل الجليس الصالح والجليس السوء كبائع المسك ونافخ الكير.ومن الأمور العادية المعروفة أن الصغير يحاكى

الكبير بمعنى أنه يتبعه . وكذلك الإبن يحاكى أباه والبنت تحاكى أمها والتلميذ يحاكى معلمه . والإتباع مهم إذن فى التربية الخلقية وفى تزكية السلوك الرشيد . والتقاليد تترسخ بالإتباع وهى نقطة هامة ينبغى أن تولى التربية إهتمامها بها وأن تكون المدرسة نموذجا يقتدى للتقاليد الاسلامية السليمة

٥ - المعرفة العقلية :

من المعارف ما يكتسب عن طريق العقل . والتأمل الفكرى من مسالك اكتساب المعارف والعلوم وما يرتبط بذلك من تحليل وتركيب وقياس واستنتاج وربط . والقرآن الكريم حافل بالأمثلة التى تحث المسلمين على استخدام عقولهم وتفكيرهم فى الإختيار والتميز والمفاضلة . وتحث المسلمين أيضا على تحكيم العقل فى الأمور التى لم يرد فيها نص دينى صريح . ولقد إرتقى الله بالإنسان بأن جعل له عقلا يميز به ، وهو مطالب بأن يستخدم هذه النعمة التى أنعم الله بها عليه . والعقل مصدر هام للمعرفة التى منها نستمد أحكاما يتسق بعضها مع بعض . فمثلا نجد أن الحقائق المنطقية والرياضية هى أنواع من المعرفة التى تحتكم إلى العقل . خذ مثلا القضية القائلة بأن القولين المتناقضين لا يمكن أن يكونا صادقين فى نفس الوقت ، أو القضية القائلة بأن الخطين المتوازيين لا يلتقيان . فهاتان القضيتان من الأمثلة الواقعية وغير مستمدتين من الحواس . إنهما صحيحتان بغض النظر عن خبرتنا بهما . وهكذا يكون العقل هو العامل الهام فى المعرفة التى تقوم على الحقائق المجردة والإنطباعات المنفصلة . بيد أن الفكر وهو وظيفة للعقل يقوم بتفسير وتنظيم هذه الأجزاء الضئيلة من المعلومات فيما يمكن أن يطلق عليه إسم المعرفة الثابتة ذات القيمة.

إن المعرفة عند ابن سينا تنقسم إلى ثلاثة أنواع : معرفة بالفطرة ،

ومعرفة بالفكرة ، ومعرفة بالحدس . فأما المعرفة بالفطرة فهى معرفة المبادىء الأولى كقولنا "إن الواحد نصف الإثنين . وأما المعرفة بالفكرة فهى معرفة مكتسبة . وتكون أكبر من مجهود النوع الأول . ولا يدركها إلا من وصل إلى مرتبة العقل المستفاد . وهنالك نوع ثالث من المعرفة بالحدس . فمن الناس من لا يحتاج فى أن يتصل بالعقل الفعال إلى كبير عناء وإلى تخريج وتعليم . بل تراه كأنه يعرف كل شيء بنفسه حدسا بلا قياس وبلا علم . كأن فيه روحا قدسية . وهذا الإستعداد الحدسى ليس على درجة واحدة فى جميع الناس . وإنما هو متفاوت تفاوتا لا ينحصر فى حد .

على أن المعرفة المستفادة من خلال العقل لها حدود مميزة . فهى تنحو إلى أن تكون مجردة . لأنها تتناول عالم العلاقات والمعانى ولا تقدم سوى فهم محدود لعالم الأشياء . ونظرا لأن حياتنا متصلة إتصالا وثيقا بالعالم الفيزيائى المادى ، فإننا بحاجة إلى عون من الأنماط الأخرى من المعرفة . وإلى جانب هذا فإن عملياتنا العقلية قد تكون متأثرة بالتحيزات والإهتمامات والميول التى تمنع العقل فى الغالب من أن يكون موضوعيا .كما أن المعرفة المستمدة من العقل قد يصعب الإتفاق عليها فى حين أن المعرفة المستمدة من الحواس يسهل الإتفاق عليها .

والواقع أن العقل المجرد يستخدم فى الوقت الحاضر فى نطاق أقل مما كان عليه الحال فى العصور القديمة للفلسفة عندما اعتقد الإنسان أن العقل وحده هو المهيمن . ومع هذا فما يزال هو الفيصل والقاضى فى المعرفة إذا ما أريد للمعرفة أن تكون عقلانية . هنا يجند العقل البشرى نفسه فى وضع صعب بلا ريب . لأنه يجب أن يحكم على نفسه بنفسه . وقد حث الإسلام على استخدام

العقل والتفكير وجعلهما أساسا للمسلم الحق الذى يتقى الله حق تقاه . قال تعالى :" كذلك يبين الله لكم آياته لعلكم تعقلون " . وقد جعل الإسلام العقل أساس التكليف وأسقط التكليف عمن ذهب عقله أو أصابه الخبل ، ومن لا يعقل فهو من شر الدواب . قال تعالى :" إن شر الدواب عند الله الصمم البكم العمى الذين لا يعقلون " .

ويعتبر الإجتهاد نمطا من أنماط المعرفة ومصدرا من مصادرها فى التربية الإسلامية .وقد كان الإجتهاد دائما دليلا على تقدم المسلمين ورقيهم لأنه يساعدهم على تطويع أمور دينهم لدنياهم على اختلاف أحوالها على مر السنين. ويرتبط الإجتهاد بالعقل والقياس كما أنه يرتبط بالمعرفة الوثقى التى سبق أن عرضنا لها .

ومن أهم مبادىء الإسلام : "خاطبوا الناس على قدر عقولهم " . وقد أشار الغزالى إلى هذا بقوله : "أن يقتصر المعلم على قدر فهمه أي فهم المتعلم فلا يلقى إليه مالا يبلغه عقله " . وقد إقتدى الغزالى فى ذلك بسيد البشر صلى الله عليه وسلم عندما قال :"نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم ". فقد وضع الدين الإسلامى العقل موضعا عظيما . فجعل طريق هداية للناس بمدى كمال عقولهم . فلا يخاطب العاقل بما يخاطب به الجاهل ولا يخاطب ذوو العقول الخفيفة بما يخاطب به العقلاء ذوو العقل الكامل . وقد قال صلى الله عليه وسلم "ما أحد يحدث قوما بحديث لا تبلغه عقولهم إلا كان فتنة على بعضهم " .

فهنا يراعى الرسول صلى الله عليه وسلم مستوى العقول مراعاة عظيمة

فلا يخاطب الأذكياء بما يخاطب به الأغبياء ، ولا يخاطب الخاصة بما يخاطب به العامة . فالذكى يفهم الشىء بالإشارة ، والغبى ربما لا يفهم إلا بعد أن يكرر له القول عدة مرات . ولذلك قيل : لكل عبد بمعيار عقله ، وزن له بميزان فهمه حتى تسلم منه وينتفع بك ، وضع كل شىء فى موضعه[١] .

العقل والجسم :

أدرك المسلمون منذ عصورهم الأولى أن هناك صلة وثيقة بين الجسم والعقل . وعبروا عن هذه الصلة بالحكمة القائلة : "بأن العقل السليم فى الجسم السليم" . وقد عنوا بالجسم وخففوا عنه الأعباء ليستطيع أن يحمل النفس الكبيرة . قال الشاعر العربى :

إذا كانت النفوس كباراً ∴ تعبت فى مرادها الأجسام

ويساعد الجسم العقل على الدرس والتدريس والتعلم والتعليم . وقد اعتبر أبو نصر الفارابى العقل طريق السعادة به تستكمل النفس الإنسانية سعادتها .

ولم يجز المسلمون أن يرهق الإنسان قواه الجسمانية أو يضعف من احتمالها من أجل عبادة يسرف فيها أو حرمان مما أحل الله للناس .

وقد أدرك المربون المسلمون أن الجسم المريض لا يساعد العقل على الفهم وأوصى الأصفهانى بترفيه النفس فى طلب العلم محذرا الطالب من مواصلة الدرسي والجهد دون أن يتخلل ذلك راحة ورياضة . فهذا الجهد المتواصل ستكون نتيجته الفشل . ويأتى بدليل على كلامه من حديث الرسول صلى الله

---

(١) انظر : أحمد شلبى : تاريخ التربية الاسلامية . ومحمد عطيه الابراشى : التربية وفلاسفتها .

عليه وسلم : " إن المنبت لا أرضا قطع ولا ظهرا أبقى " . ويضيف الأصفهانى أيضا أن على الطالب أن يواصل الدرس ما نشط عقله وفطن . فإذا أحس فى عقله فتورا فليتوقف عن العمل وليلجأ إلى اللعب . فإن العقل المكدود ليس لرويته لقاح ولا لرأيه نجاح .

وقد كان المربون المسلمون يدركون أن من طبيعة الطفل أن يكون نشيطا كثير الحركة . وكانوا يغذون فيه هذه الطبيعة لعلمهم أن فى نشاط الجسم يقظة العقل وصفاء الذهن . وكانوا يرون أن من غير الطبيعى أن يكون الطفل هادئا ساكنا ويرجعون سكونه إلى مرض أصابه أو بأس نزل به . فالمربون المسلمون جعلوا للعب مكانته فى التربية . غير أنهم اقتصروا على الجانب الترويحى منه بعد الفراغ من العمل . ولم يذهبوا مذاهب المحدثين فى جعل اللعب جزءا من العمل لتربوى وفى جعل العمل التربوى يتم عن طريق اللعب .

٦ - المعرفة الحسية :

تسمى المعرفة التى تأتى عن طريق الحواس بالمعرفة الحسية . فنحن نشكل صورتنا عن العالم من حولنا عن طريق البصر والسمع والشم واللمس والذوق . وبذا تتكون المعرفة من أفكار تتشكل وفق وقائع تمت ملاحظتها . ونحن نكتسب المعرفة الحسية عندما نرى أو نسمع أو نلمس أو نشم أو نتذوق بينما تكتسب المعرفة العقلية عندما نتأمل الأشياء من خلال العقل .

وتكون المعارف التى يكتسبها الإنسان عن طريق استخدام الحواس الظاهرة بشكل مباشر . فمن الأشياء ما يبصر بالعين أو يلمس باليد أو يشم بالأنف وهكذا . وهذه الحواس تساعدنا على إدراك ما حولنا فى الكون والفضاء وما يجرى فيه من أمور مختلفة من حركات وسكنات وألوان وأصوات

وغيرها. ونحس بالأشياء إحساسا مباشرا الصلبة منها واللينة والثقيلة والخفيفة. كما نحس بالسعادة والحزن والألم والفزع والحب والكراهية وغير ذلك من المشاعر والأحاسيس .

ويؤكد الفارابى فى نظريته للمعرفة على أهمية الحس فيقول : "فالمعارف إنما تحصل على النفس بطريقة الحس" . ويستشهد بقول أرسطو فى كتاب "البرهان" " إن من فقد حسا فقد علما " . بيد أن الفارابى لا يلغى دور العقل بل يؤكده . لأنه يرى أن المعرفة لا تحصل للإنسان بمجرد مباشرة الحس للمحسوسات وإنما بعد تدخل قوى نفسه . يقول الفارابى فى هذا المعنى :

" وقد يظن أن العقل تحصل فيه صورة الأشياء عند مباشرة الحس للمحسوسات بلا توسط . وليس الأمر كذلك ، بل بينهما وسائط وهو أن الحس يباشر المحسوسات فتحصل صورها فيه . ويؤديها إلى الحس المشترك حتى تحصل فيه . فيؤدى الحس المشترك تلك الصور إلى التخيل والتخيل إلى قوة التمييز ليعمل التمييز فيها تهذيبا وتنقيحا ويؤديها منقحة إلى العقل "

وعلى الرغم من أننا نعتمد على حواسنا بالنسبة لمعرفتنا المتعلقة بالحياة اليومية فإن هذه الحواس تخدعنا فى بعض الأحيان ، كما هو الحال فى مثال السراب الذى يبدو كأنه ماء وفى المثال التقليدى الخاص بالعصا التى تبدو لنا منحنية فى الماء . ولكن يتضح أنها مستقيمة عندما تقوم بلمسها . ولقد تؤثر أيضا إنحيازاتنا فى طريقة رؤيتنا . ففى بعض الأحيان نرى ما نتخيل رؤيته ، لا ما هو واقع بالفعل . وقد تقل دقة حواسنا بسبب العوارض التى تطرأ على الإنسان ومنها المرض أو بسبب بعض العناصر المؤثرة كالبرد والضباب والحرارة

والصوت . ومع هذا فإن للحواس دورها الخاص الذى تلعبه فى تشكيل المعرفة. بل إن المعرفة المستمدة منها يسهل الإتفاق عليها بصورة أكثر من المعرفة المستمدة عن طريق العقل كما أشرنا .

وترتبط المعرفة التجريبية بالمعرفة الحسية . وبهذا يرتبط منهج العلم إرتباطا وثيقا بهذا الجانب من نظرية المعرفة . وذلك لأن العلم الحديث تجريبى. فالنظريات أو الفروض تختبر من خلال التجارب والملاحظة للوقوف على أحسنها فى شرح ظاهرة معينة . ويعتمد النجاح فى ذلك على كثير من العوامل منها التقليل من الخطأ والأمور الزائفة . كما يعتمد على جمع المعلومات بعناية وعلى التخطيط للبحث تخطيطا سليما . وأخيرا يعتمد على إتجاه المجرب وقدرته . ومع هذا فإن خلاصة التجربة لا يتوقع منها على الإطلاق أن تبرهن أو أن تدحض أحد الفروض بطريقة قاطعة . فالتجربة قد تقف عند مجرد تقديم النتائج باعتبارها محتملة إلى حد ما . وليست المعرفة التجريبية بالضرورة أكثر أنواع المعرفة وثوقا بالنسبة لأنواع المعرفة الأخرى كما قد يزعم البعض . فهى تتخذ مكانتها جنبا لجنب مع الأنماط الأخرى كإحدى الطرق المؤدية إلى فهم الحقيقة . ويستطيع المعلم مساعدة الطلاب على الفهم والتمييز بين الرأى والواقع وبين الإعتقاد والإيمان والمعرفة . ويستطيع المدرس أيضا أن يناقش الطرق التى تكتسب بواسطتها سواء عن طريق الله أو الوحى أو النقل عن السلف أو الحدس أو العقل أو الحواس أو التجريب . ومع أن المعلم يدرك أن المعرفة المستمدة من خلال التجريب العلمى هى أكثر المعارف شيوعا فإن هذا لا يعنى أن الطرق الأخرى خاطئة أو بلا فائدة . بل على العكس يستطيع المدرس أن يظهر أن الطرق المختلفة تكمل بعضها بعضا. فالإدراك الحسى وحده سوف يوفر وقائع

ومعلومات مجزأة . ولكننا بحاجة إلى العقل لكى نفسر المكتشفات التجريبية ونوحد بينها فى نظرية أو قانون . والتفكير المنطقى إذا ما ترك يعمل وحده ، فإنه سوف يصبح خاويا من المضمون . وتعمل كل من المعرفة اللدنية والمعرفة الحدسية والمعرفة الوثقى والنقل عن السلف أحسن من غيرها فى مواقف الحياة المختلفة . والواقع أن الحياة متباينة جدا وغير قابلة للتنبؤ بالنسبة لأى شخص بحيث لا يستطيع أن يقدم قضايا نهائية حولها .

والسؤال الهام بالنسبة للمدرس هو : كم من الوقت والجهد ينبغى أن يكرس لكل من هذه الطرائق ؟ إن الإجابة تعتمد إلى حد بعيد على المادة التى يقوم بتدريسها . فالمواد تختلف فى طبيعتها وبالتالى تختلف فى استخدام نوع المعرفة الموصل إليها . فالمعرفة اللدنية تكون أكثر استخداما فى العلوم الدينية والمعرفة العقلية فى العلوم الطبيعية والرياضية . وكلاهما يستخدم لمساعدة الطالب على تكوين أسلوب رشيد له فى الحياة .

محددات المحتوى المعرفى والتعليمى :

هناك عدة إعتبارات تحدد اختيار المضمون المعرفى والمحتوى التعليمى للمناهج الدراسية فى التربية الإسلامية :

أولها : **الإعتبار الدينى والخلقى والتهذيبى** : ويندرج تحت هذا الإعتبار قيمة المادة المادة التعليمية فى تربية الجسم والعقل والنفس باعتبارها مطالب دينية فى حد ذاتها وكذلك قيمة المادة الدراسية فى تنمية الإيمان بالله وبلوغ الكمال الإنسانى فى السلوك الفردى والإجتماعى ، وقيمة المادة الدراسية فى توجيه الفرد فى حياته إلى ما فيه صلاح نفسه وخير أمته ، وما فيه تهذيب لنفسه وتوجيهه إلى الحياة الفاضلة الكريمة فى ظل مجتمع سليم .

ثانيها : **الإعتبار الثقافى والمعرفى** : ويندرج تحت هذا الإعتبار قيمة المادة الدراسية فى تثقيف العقل وتزويد الإنسان بالمعرفة الضرورية التى تمكنه من القيام برسالته كخليفة الله فى الأرض ، وقيمة المادة فى تعويده على التفكير السليم والتعقل والتدبر فى كل أمور حياته . ويندرج تحتها أيضا قيمة المادة الدراسية فى تنمية حب العلم والمعرفة لديه بحيث يصبح ذلك إتجاها أصيلا عنده يمكنه من النماء المعرفى الذاتى باستمرار .

ثالثها : **الإعتبار النفعى الوظيفى** : ويندرج تحت هذا الإعتبار قيمة المادة الدراسية فى تزويده بالمهارات المعرفية والعلمية الضرورية له لكسب عيشه والإعتماد على نفسه فى شق طريقه فى الحياة والقيام بوظيفته كفرد نافع فى المجتمع منتج ومفيد .

القيم الإسلامية : (مدخل أكسيولوجى)

سبق أن تكلمنا عن القيم فى الفلسفات المختلفة ، كما عرضنا أيضا للكلام عن القيم من حيث كونها نسبية أم مطلقة وثابتة أم متغيرة . ويمكننا بالنسبة للقيم الإسلامية أن نميز بين نوعين من القيم : القيم الفوقية أو العلوية أو السماوية والقيم الإصطلاحية .

أ - القيم الفوقية :

ترتبط القيم الإسلامية الفوقية أو العلوية بأصول التشريع الإسلامى . فقد رسم الله لنا طريق الحق وبين لنا الصواب والخطأ والخير والشر وجعل لنا الحلال بينا والصواب بينا وبينهما أمور متشابهات . والقيم الإصطلاحية هى مجال الأمور المتشابهة ، كما سنشير فيما بعد .

والقيم الفوقية المرتبطة بأصول الدين وتعاليمه هى قيم مطلقة وثابتة خالدة لا تتغير بتغير الزمان والأحوال . ولا مجال لاجتهاد الإنسان أو اختياره فيها . ومن ثم عليه أن يتقبلها ويسلم بها ويعمل بمقتضاها باعتبارها معرفة لدنية كشفها الله لعباده عن طريق كتابه الكريم ورسوله الأمين . فالرسول صلى الله عليه وسلم لم يكن ينطق عن الهوى إن هو إلا وحى يوحى .

٢ - القيم الإصلاحية :

هى القيم التى ترتبط بأمور لم يرد فيها نص أو تشريع صريح . فهى تقع فى مجال الأمور المتشابهات التى سبق أن أشرنا إليها . وهذه القيم نسبية ومتغيرة بتغير المواقف والأزمان والمكان . وهى تسمى إصطلاحية بمعنى أن الناس قد اصطلحوا عليها لتتناسب مع تصريف أحوالهم وشئونهم فى دنياهم . وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : " أنتم أعلم بشئون دنياكم " .

ومجال الإختيار مفتوح للإنسان فى ظل القيم الإصلاحية . والموقف الأخلاقى أو القيمى قد يطرح أكثر من بديل للإختيار . ومن هنا يصبح إختيار البديل المناسب متروكا للفرد نفسه . ففى موقف ما قد تكون البدائل المطروحة مثلا هى : "الشر بالشر والبادى أظلم" ، أو "إدفع بالتى هى أحسن " ، أو " العفو عند المقدرة" . واختيار أى من هذه البدائل متروك لتقدير الشخص نفسه . بيد أن المعيار الرئيسى للقيم الإسلامية سواء كانت قيما علوية أو إصطلاحية هو أن يتطابق ما يقوله الفرد بلسانه مع ما يؤمن به فى قلبه . وكلاهما يجب أن يتطابق مع التصرف العملى الفعلى للإنسان .

التربية الأخلاقية :

يعتبر الدين أصل الأخلاق كما أشرنا . كما أن الأخلاق أساس هام

للتربية الاسلامية . وقد اهتم المربون المسلمون بتربية الطفل على الأخلاق الحميدة منذ الصغر . وفى هذا المعنى يقول ابن الجوزى فى "الطب الروحانى".: " أقوم التقويم ما كان فى الصغر فأما إذا ترك الولد وطبعه فنشأ عليه ومرن كان رده صعبا" . ولهذا يجب أن تحظى التربية الخلقية بالأهمية التى تستحقها فى المنهج المدرسى . كما يجب أن تتضافر جهود المعلمين والمربين على تكوين الضمير الحى النابض لدى المتعلم وتدريبه على حسن الإختيار أو إختيار البديل المناسب للموقف الأخلاقى .

ويعتبر الغزالى علم الأخلاق علم معاملة لا مكاشفة . أى أنه يبحث فى الأعمال وفيما ينبغى على المرء أن يفعله ليكون سلوكه موافقا لروح الشريعة . والخلق عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة .ويعرف ابن مسكويه الخلق بأنه حال للنفس داعية لها ، وإلى أفعالها من غير فكر ولا روية . وتنقسم هذه الحال إلى قسمين :

- منها ما يكون طبيعيا من أصل المزاج كالغضب والضحك والحزن .
- ومنها ما يكون مستفادا بالعادة والتدريب . وربما كان مبدؤه بالروية والفكر ثم يستمر عليه أولا فأولا حتى يصير ملكة وخلقا .

ويتفق الغزالى مع ابن مسكويه وغيره فى قبول الأخلاق للتغيير والتبديل وانتقد من زعموا أن الأخلاق ثابتة لا تتغير . ودعم رأيه بقوله إن كل كائن حى يمكن أن يغير خلقه حتى البهائم يمكن تبديل خلقها . ويمكن أيضا أن يستدل على ذلك بقول الرسول صلى الله عليه وسلم : "حسنوا أخلاقكم" . فلولا أن الأخلاق يمكن أن تتحسن لما طالبنا الرسول بتحسينها .

والواقع أن تقدم الأخلاق فى المجتمعات جاء نتيجة أفراد خرجوا على قواعد السلوك المقررة وثاروا ضدها وعملوا على تغييرها وجاءوا ببديل عنها . وما الديانات السماوية والرسل الذين جاءوا بها إلا دليل قوى على ذلك . ومن أمثلتها أيضا الدعاة والمصلحون الإجتماعيون . ويكون ظهورهم عادة رد فعل لما آل إليه حال المجتمع من إنحلال وتدهور أخلاقى .

ويجب أن يكون العلماء والمعلمون أنفسهم قدوة لغيرهم فى أخلاقهم . وفى أخلاق العلماء يقول الماوردى : "أما ما يجب أن يكون عليه العلماء من الآداب والأخلاق فهو التواضع ومجانبة العجب . وألا يبخلوا بتعليم ما يحسنون ولا يمتنعون من إفادة ما يعلمون . لأن كتمانه يؤدى إلى تناقصه وانقراضه " . ومن آداب العلماء نصح من علموه والرفق بهم وتسهيل السبيل عليهم وبذل المجهود فى معونتهم فإن ذلك أعظم لأجرهم وأنشر لعلومهم وأرسخ لعلومهم . وألا يعنفوا متعلما ولا يحقروا ناشئا ولا يستصغروا مبتدئا فإن ذلك أدعى إليهم وأعطف عليهم وأحث على الرغبة فيها لديهم .

أهداف التربية الإسلامية :

كتب الذين ألفوا عن التعليم فى الإسلام من المتقدمين عن أغراض التعليم ونقل عنهم المحدثون وتناولوه فى كتابتهم أيضا عن أغراض أو أهداف التربية الإسلامية . وبعضهم يجمل الكلام عن هذه الأهداف فيركزها فى الهدف الدينى الذى يقوم على تعلم القرآن ومعرفة العبادات المفروضة أو بعبارة أخرى معرفة الدين علما وتطبيقا . وهذا هدف كبير يمكن أن يشمل التربية الإسلامية كلها باعتبار الدين الاسلامى دينا ودولة . وبعضهم لا سيما المحدثون يفصلون هذه

الأهداف إلى أهداف دينيه وعقلية وثقافية ونفسية[١] وبعضهم يقسمها إلى أهداف دينية وعقلية واجتماعية ومادية[٢] .وواضح أن هناك اشتراكا كبيراً وشبه إتفاق على هذه الأهداف مع اختلاف المعالجة فى التركيز أو التفصيل .

ويصبح من الصعب إذن أن نتقبل ما يذهب إليه أحد المؤلفين فى التربية الإسلامية من المحدثين عندما قال : "والرأى عندنا أنه لا يوجد أغراض للتربية عند العرب تعمهم على الإطلاق وإنما الصواب أن نذكر صاحب المذهب ثم نذكر الغرض من التعليم الذى يلائم هذا المذهب"[٣] .

إن أى تصور لأهداف التربية الإسلامية لابد وأن يضع فى اعتباره أن مجىء الإسلام يمثل بداية تربية جديدة للمجتمع . وأنه كان من الطبيعى إذن أن يرسم الإسلام مثلا أعلى للحياة مغايرا لما كان عليه حال العرب فى الجاهلية أو قبل الإسلام . وعلى هذا يمكن القول بأن أهم أهداف التربية الاسلامية هو بلوغ الكمال الإنسانى لأن الاسلام نفسه يمثل بلوغ الكمال الدينى .فهو خاتم الأديان وأكملها وأنضجها. يقول الله تبارك وتعالى : "اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتى ورضيت لكم الإسلام دينا" . ويقول عز وجل : "كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر" .ومن تمام الكمال الإنسانى مكارم الأخلاق . وقد جاء الإسلام ليصل بهذا الكمال الإنسانى إلى قمته . وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

---

(١) أسماء فهمى : مبادىء التربية الاسلامية .

(٢) خليل طوطح : التربية العرب ص٥٢ - ١٥٤

(٣) أحمد فؤاد الأهوانى : التربية فى الاسلام - دار المعارف - القاهره ١٩٧٥ - ص٩٢ .

وهكذا يعتبر بلوغ الكمال الإنسانى هدفا رئيسيا للتربية الإسلامية . ومع أن الكمال لله وحده ، فإن الإنسان لابد وأن ينشد الكمال باعتباره خليفة الله على الأرض . قال تعالى : "إنى جاعل فى الأرض خليفة". وعلى الإنسان أن يسعى إلى هذا الكمال . وله فى هذا السعى لذة تحفزه دائما إلى مزيد من الكمال .

ومن أهداف التربية الإسلامية أيضا تحقيق سعادة الإنسان فى الدنيا والآخرة . وهو هدف تتزن فيه أسس التربية الإسلامية كما أشرنا . وعلى التربية الإسلامية أن تهدف لتربية المسلم للدارين معا : الدنيا والأخرة إقتداء بقول الرسول : "إعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا". ولذلك ينبغى أن تنمى التربيه الإسلاميه فى شخصية النشء المسلم منذ البداية الصفات اللازمة للحياة الأخرى من عبادة الله وخشيته والتحلي بالخلق الكريم . وتنمى أيضا الصفات اللازمة للحياة الدنيوية من اتجاهات إيجابية نحو الحياة والقدرة على الإنتاج وكسب العيش والقدرة على الإبداع والتفوق وتذوق الجمال والإستمتاع بوقت الفراغ بطريقة بناءة مفيدة .وهكذا تهدف التربية الإسلامية إلى تنشئة الإنسان الذى يعبد الله . ويخشى الله من عباده العلماء . والعلم سبيل التقوى الصحيحة إلى معرفة الله عز وجل . ولذلك حث الإسلام على العلم والسعى فى طلبه وفضل أهله على غيرهم ورفعهم درجات .

ويتصل بذلك أيضا دور الإنسان فى حياته الدنيويه فى تعمير الأرض وتسخير ما أودعه الله فيها من ثروات لخدمة حياة الإنسان وتحقيق الخير للناس وما يتطلبه ذلك من استخدام للعلوم المختلفة . وهكذا تصبح العلوم المختلفة من طبيعية ورياضية ونظرية كانت أو تجريبية أو تطبيقية كلها علوما إسلامية طالما أنها متفقة مع الإطار الإسلامى الصحيح وطالما أنها لا تستخدم إستخداما سيئا يخرجها عن غرضها الأصلى فتنحرف إلى الفساد والشر والعدوان . ويقول الماوردى : "واعلم أن كل العلوم شريفة ولكل منها فضيلة والإحاطة بجميعها محال " . إن العلم فضيلة وتعرف فضيلة العلم بثمرته وهى التقرب إلى الله تعالى . "إنما يخشى الله من عباده العلماء". أما فى الدنيا فثمرته العز والوقار والإحترام وبلوغ المكانة والبعد عن السؤال .

ومن المعايير التى تقوم عليها التربية الإسلامية والتى تحدد بالتالى المضمون التربوى التعليمى فى الإسلام قيمة هذا المضمون وأثره فى تربية الإنسان لبلوغ الفضيلة وكمال النفس عن طريق العلم بالله عز وجل وحسن التوجيه إلى الحياة الخيرة الفاضلة وتنمية العقل وكسب الرزق . وكذلك قيمة هذا المضمون فى نفع الإنسان فى دنياه وفى آخرته على السواء .

إن على التربية الاسلامية أن تربى فى الإنسان المسلم ضميرا حيا نابضاً لأن الضمير هو الرقيب على نفس الإنسان ولا خير فى الضمير إذا لم يكن حيا . فإذا تبلد الضمير أصبح الإنسان كالحيوان وتبلد معه الشعور ونامت الفضيلة والنخوة لديه. فالشخص بلا ضمير هو إنسان ميت الحس . وتربية الضمير تكون بحسن التوجيه وتربية الفرد على الإيمان الصحيح بالله الذى يعلم السر والجهر . وتكون أيضا بتربية الفرد على خشية الله وعبادته " أن تعبد الله كأنك تراه" . وهذا يتطلب مناخا تربويا

مواتيا فى المنزل والمدرسة يدعم كل منهما الآخر .

ومن أهداف التربية الإسلامية أيضا تقوية الروابط بين المسلمين ودعم تضامنهم وخدمة قضاياهم ، ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الإسلامية من توحيد للأفكار والمشارب والإتجاهات والقيم بين المسلمين فى مشارق الأرض ومغاربها . وبهذا تكون التربية الإسلامية عاملا فعالا فى تماسكهم ووحدتهم ولم شملهم وجهودهم وجعلهم جميعا على قلب رجل واحد . وينبغى فى هذا الصدد أن تهتم التربية فى جميع الأقطار الاسلامية بتعليم اللغة العربية لغة القرآن حتى يزول التمييز الفاصل بين عالم إسلامى ناطق بالعربية وآخر غير ناطق بالعربية . كما تهتم بتعليم الدين الإسلامى والتاريخ المشترك للشعوب الإسلامية .

إن على الشعوب الإسلامية غير العربية أن تجعل تعليم اللغة العربية إجباريا فى مدارسها منذ الطفولة . وعلى الدول العربية أن تساعدها فى تحقيق ذلك بتزويدها بما تحتاج إليه من معلمين ومواد تعليمية . والدول العربية تقوم بذلك بالفعل لكن على نطاق ضيق لايتحقق معه الفائده المرجوة . وعلى المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم مهمة كبرى فى القيام بهذا الواجب . وعلى الدول الأعضاء فيها ألا تبخل بالمال اللازم . فخير ما ينفق فيه مال المسلمين هو فى هذا السبيل .

أسس التربية الإسلامية :

تستند التربية الإسلامية إلى مجموعة من الأسس والركائز الرئيسية تشكل فى مجملها المفهوم الشامل للتربية الإسلامية . ويمكننا أن نعرض هذه الأسس فيما يلى :

ا - التربية الإسلامية تربية شمولية :

يقصد بالشمول هنا أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الإنسان

فالتربية الإسلامية ترفض النظرة الثنائية إلى الطبيعة الانسانية التى تقوم على التمييز بين العقل والجسم ، وسمو العقل على الجسم . وإنما هى تنظر إلى الإنسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية . فهى تربية للجسم وتربية للنفس والعقل معا . ولا شك أن كل جانب من هذه الجوانب يؤثر فى الآخر ويتأثر به . وقديما قالوا العقل السليم فى الجسم السليم . كما أن فى الجسم مضغة إذا صحت صح الجسم ، وإذا فسدت فسد الجسم ألا وهى القلب . ونهانا ديننا عن الإنغماس فى الشهوات . ولأهمية الجسم فى التربية الاسلامية أمرنا الاسلام بالعناية بصحتنا وأجسامنا ، "إن لبدنك عليك حقا " فهناك حق البدن على صاحبه . وتخاطب التربية الإسلامية حواس الإنسان وقواه . وتحتكم إليها ، "إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا " . وجعل الإسلام طهارة الجسم شرطا للعبادة . كما أمرنا أن نجمل مظهرنا بنظيف الثياب وأن نأخذ زينتنا عند كل مسجد .

والتربية الإسلامية تربية نفسية لأنها تخاطب عاطفة الإنسان ووجدانه وقلبه وضميره وتحتكم إليها . وأمرنا ديننا بأن نربى نفوسنا على الفضيلة والخير وحب الناس والتجرد من الأنانية وحب الذات . وجعل أساس الحساب على الأعمال ما استقر فى النفس لا بما ظهر من السلوك . وأمرنا ديننا بالتعفف وعزة النفس ورياضتها وتدريبها والتحكم فيها .

بل لقد اعتبر ديننا جهاد النفس جهاداً أكبر من جهاد الحرب والقتال . فقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله بعد عودته من الحرب ": "رجعت من الجهاد الأصغر إلى الجهاد الأكبر . قالوا وما الجهاد الأكبر يارسول الله ، قال جهاد النفس" ، وهى تربية عقلية لأنها تخاطب العقل وتحتكم إليه . والإسلام دين العقل والنظر والتفكير والتأمل . واعتبر المعرفة والعلم- وهما غذاء العقل- أساسا

للتفاضل بين الناس :هل يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون " ، "يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات ". كما جعل العقل أساس التكليف والإختيار . ودعانا إلى نبذ ما يتنافى مع العقل من خرافات وأباطيل وأوهام . والقرآن الكريم ملىء بالآيات التى تحث على إعمال العقل والفكر والتفكير والتدبير ووزن الأمور بموازين العقل والمنطق.

وهكذا تكون التربية الإسلامية تحريرا للعقل من الوهم والخرافات . كما أنها تحرير للنفس من الخوف والعبودية ، وتحرير للجسم من الخضوع للذات والشهوات . ولقد أقر النبى صلى الله عليه وسلم قول سلمان الفارسى لأبى الدرداء أخيه فى الإسلام : إن لبدنك عليك حقا ولنفسك عليك حقا ولأهلك عليك حقا فأعط كل ذى حق حقه " .

ويقتضى كون التربية شمولية ألا ينظر المربى إلى عمله مع التلميذ على أنه قاصر على مجال تخصصه فقط . وإنما يجب أن يعلم أنه يربى فى التلميذ إلى جانب تخصصه جوانب خلقية ونفسية وإجتماعية على جانب كبير من الأهمية .وهذه الجوانب مسئولية مشتركة لكل المربين وكل المشتغلين بالتربية .

٣ - التربية الإسلامية تربية متوازية :

فهى تحرص على إيجاد التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة "وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا" ، "واعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا" . وهذا التوازن يميز التربية الإسلامية عن غيرها . فهى ليست تربية صوفية أو رهبانية . كما أنها أيضا ليست تربية مادية أو وجودية. وهى ليست تربية دنيوية فقط ولا أخروية فقط . وليست تربية فردية فقط أو إجتماعية فقط بل هى مزيج متوازن من كل ذلك .وهذا الموقف الوسط أو المتوازن

للتربية الإسلامية يجعلها أقرب ما تكون إلى طبيعة الأشياء . فخير الأمور الوسط ، "وكذلك جعلناكم أمة وسطا" . كما يجعلها أيضا مراعية لطبيعة الإنسان وفطرته التى فطر الله الناس عليها . وهو سنفصل الكلام عنه فيما بعد .

٣ - التربية الإسلامية تربية سلوكية عملية :

فهى لا تكتفى بالقول وإنما تتعداه إلى العمل والممارسة . ونحن إذا نظرنا إلى المبادىء الرئيسية الخمسة التى بنى عليها الإسلام نجد أنها تتطلب سلوكا عمليا . فالشهادة بواحدانية الله ونبوة رسوله محمد صلى الله عليه وسلم وإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة والحج وصوم رمضان كلها تتطلب سلوكا لفظيا ونفسيا وجسميا وعمليا . ومن تمام كمال الإنسان المسلم أن تتطابق أقواله مع أفعاله . كما اهتمت التربية الإسلامية بتكوين العادات السلوكية الحسنة عند الفرد منذ طفولته الأولى لما فى هذه العادات من أثر طيب فى اكتساب الفضائل والبعد عن الشرور والرذائل .

٤ - التربية الإسلامية تربية فردية واجتماعية معا :

إن التربية عملية فردية إجتماعية . فهى تنظر إلى الإنسان من منظوره الفردى. فتبدأ معه من حيث هو بإمكانياته الجسمية والعقلية والنفسية وتتمشى معه لتنمى هذه الإمكانيات فى أبعادها المختلفة إلى أقصى ما يمكن وعلى قدر مطاوعة التلميذ وسرعته دون إسراع أو إبطاء بها . فالتربية عملية نمو للفرد نظرا لأن الإنسان يولد ضعيفا ويحتاج لعناية الكبار ورعايتهم حتى يشب عن الطوق ويصبح كبيرا راشدا يقوم بدوره فى مجتمعه . وفى نفس الوقت تنمى التلميذ فى إطاره الإجتماعى باعتباره فردا يعيش فى مجتمع وأن عليه أن يكتسب الطابع الإجتماعى لهذا المجتمع حتى يستطيع أن يحيا فيه وأن يكون قادرا على التعامل معه .

فالتربية إذن عملية تطبيع إجتماعى يكتسب الإنسان من خلالها الصبغة

أثر الوراثة والبيئة فى التربية كلام قديم معاد ومكرور ولا يقلل من أهمية الدور الذى تلعبه التربية فى التنشئة الإجتماعية أى التطبيع الإجتماعى للإنسان ٠

وتقوم التربية الإسلامية على تربية الإنسان تربية فردية ذاتية . فهى تربية على الفضيلة ليكون مصدر خير لجماعته وأمته . وتحمله مسئولية أعماله وتصرفاته . فكل امرىء بما كسب رهين . وكل مسلم راع وهو مسئول عن رعيته . وفى نفس الوقت يربى الإسلام الفرد تربية إجتماعية ، فالمسلم أخو المسلم . والمسلم للمسلم كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا . ومثل المسلمين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسم إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى ٠ وهى تربية تجرد الإنسان من روح الأنانية البغيضة "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه " ٠

وتؤكد التربية الإسلامية على أهمية القدوة والوسط الإجتماعى فى تنشئة الفرد ٠ واهتمت بتكوين العادات الحسنة منذ النشأة الأولى للطفل لمخالطته للنماذج الطيبة وإبعاده عن قرناء السوء . فمثل الجلس الصالح والجليس السوء كبائع المسك ونافخ الكير ٠كما اهتمت أيضا بالوسط الأسرى الاجتماعى كعامل هام فى تربية الفرد فالإنسان يولد على الفطرة وأبواه هما اللذان يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه ٠

وقد اتجه الإسلام إلى إقامة مجتمع قوى بأفراده . ويقوم على أساس العدل والمصلحة العامة . ولتحقيق هذه الغاية السامية اتجه الإسلام إلى تربية الفرد وتهذيبه ليكون مصدر خير لمجتمعه . كما اهتم بإقامة العدل فى الجماعة الإسلامية . والمسلمون يتساوون فى أخوة الإسلام فى رفع الظلم بينهم ٠ فالمسلم أخو المسلم لا يظلمه ٠ وأمرنا الإسلام بالعدل فى المعاملة وأن نعامل الناس بما نحب أن يعاملونا

به. كما أمرنا بالعدل فى الأحكام والقضاء والشهادة وغيرها . ويرى بعض علماء المسلمين أن أجمع آية لمعانى القرآن قوله عز وجل : " إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذى القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغى يعظكم لعلكم تذكرون " .

٥ - التربية الإسلامية تربية لضمير الانسان :

إن ضمير الإنسان هو الموجه لسلوكه والرقيب على أعماله . وقد حرصت التربية الإسلامية على تربية هذا الضمير ليكون حيا يقظا فى السر والعلانية . فالله رقيب على تصرفات الإنسان حيثما كان . وعلى الإنسان أن يعبد الله كأنه يراه " والله يعلم السر والجهر ويعلم خائنة الأعين وما تخفى الصدور " .

والضمير الحى خير عاصم للإنسان من الزلل وقوة كبيرة لحفزه على العمل . وعندما يعرف الإنسان أن هناك ربا يحاسبه على أعماله وأنه رقيب عليه حيث كان فإنه يفكر فى كل عمل قبل أن يقدم عليه . وتربية الضمير تربية لإرادة الانسان بحيث يصبح متحكما فى تصرفاته . ولا يكون رهن نزواته وشهواته . وفى تكوين الضمير لجأ الإسلام إلى أسلوب الثواب والعقاب وهو أسلوب يتمشى مع طبيعة النفس الإنسانية .

٦ - التربية الإسلامية تربية لفطرة الإنسان وإعلاء لغرائزه :

تقوم التربية الإسلامية على التسليم بفطرة الطبيعة الإنسانية وأن الإنسان يولد بطبيعة إنسانية فطرية محايدة . وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : " ما من مولود إلا ويولد على الفطرة وإنما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" . ويقول الله عز وجل ، "الله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا " .

والتربية الإسلامية هى تربية لهذه الفطرة الإنسانية وهى تعمل على تنمية الميل

لفطرى لدى الإنسان فى معرفة ما يجهل وتستثمر حب المعرفة والبحث عن المجهول . وقد استخدم كل وسيلة ممكنة للوصول بهذا الميل الفطرى إلى مرتبة الشغف بالعلم والتلهف الشديد المستمر لمعرفة ما فى الوجود من معارف وأسرار .

والتربية الإسلامية تربية لفطرة الإنسان لأن الإسلام دين الفطرة . وكل أوامره ونواهيه وتعاليمه تعترف بهذه الفطرة وتتمشى معها ولا تخالفها . واعترفت التربية الإسلامية من ناحية أخرى بجوانب الضعف فى الطبيعة الإنسانية ولم تحملها فوق طاقتها. وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله :"رفع عن أمتى الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه" . . وأساس التكليف فى الإسلام الإستطاعة فلا يكلف الله نفسا إلا وسعها .

والتربية الإسلامية فى تربيتها لفطرة الإنسان تتمشى مع روح الإسلام التى تقوم فى أساسها على التوسط والإعتدال فخير الأمور الوسط . وقد أمرنا ديننا بالإبتعاد عن الإسراف فالله لا يحب المسرفين . قال تعالى : " كلوا واشربوا ولا تسرفوا"، "ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط" ، "ولا تميلوا كل الميل " ، "إن المبذرين كانوا إخوان الشياطين " ، "وكذلك جعلناكم أمة وسطا " . . وغيرها من الآيات الكريمة التى تبين روح التوسط فى الإسلام . وتسمو التربية الإسلامية بالإنسان وتعلى من شأنه باعتباره خليفة فى الأرض . ولهذا كرم الله بنى آدم وفضلهم على كثير من خلقه " ولقد كرمنا بنى آدم " ، "واذ قال ربك للملائكة إنى خالق بشرا من طين فإذا سويته ونفخت فيه من روحى فقعوا له ساجدين " . . ويقتضى هذا السمو إعلاء لغرائز الإنسان حتى لا يكون عبدا لهذه الغرائز ، وينحط إلى مستوى الحيوان . ونحن نستخدم كلمة الغرائز هنا لتعنى الدوافع الفطرية فى الإنسان . وقد عنيت التربية فى الإسلام بأن تنشىء الفرد على التحكم فى رغباته وعدم الإنسياق

وراء شهواته ونزواته . فموقف الإسلام الإعتدال والتوسط كما أشرنا. ويمكننا أن ننظر إلى الصوم على أنه إعلاء لشهوة الطعام عند الإنسان كما أن الصوم أيضا إعلاء لشهوة الجنس لديه . وقد ورد فى الحديث "من استطاع منكم الباءة فليتزوج فإنه أغض للبصر وأحصن للفرج ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وجاء " أى حماية وعصمة من الخطأ والإنسياق وراء النزوات .

وطريقة الإسلام فى الإعلاء لغرائز الإنسان ودوافعه تقوم على أساس وضع معايير وأهداف عليا للحياة الإنسانية وتكوين الإرادة القوية للإنسان. وهى عملية تدريب على الضبط الإرادى للإنسان وتحكمه فى شهواته وبواعث الهوى لديه والتحكم فى عواطفه ومشاعره بقوة الإرادة فلا يسلم نفسه للغضب يسيطر عليه ولا الغلط يتحكم فيه ولا الرغبة فى الإنتقام تتسلط عليه .

كما تعود الإنسان على القيام بالأعمال الصالحة وشغل وقت فراغه بطريقة مفيدة بناءة فيما يفيده ويعود عليه بالنفع إما بالعمل أو العبادة أو بالتسلية التى لا ضرر فيها بالأمور المباحة مثل الرياضة الجسمية والعقلية والترويجية .

وبفكر الإنسان يستطيع أن يغلب العقل على الهوى . فإذا استخدم الإنسان عقله تغلب به على الهوى والعكس صحيح . وفى ذلك يقول الإمام الغزالى :"الفكرة مترددة بين الشهوة والعقل . والعقل فوقها والشهوة تحتها فمتى مالت الفكرة نحو العقل إرتفعت وشرفت وولدت المحاسن ، وإذا مالت إلى الشهوة تسفلته إلى أسفل السافلين وولدت القبائح"[1] . قال تعالى وهو أصدق القائلين : "ولا تتبع الهوى فيضلك عن سبيل الله " .

---

(١) الغزالى : ميزان العمل . مطبعة صبيح - القاهرة - ١٩٦٣ ص٥٦ .

٧ - التربية الإسلامية تربية موجهة نحو الخير :

ذلك أن مجيء الإسلام كرسالة كان من أجل الرحمة للبشر . وقد خاطب سبحانه وتعالى نبيه بقوله :"وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين" .

إن التربية الإسلامية موجهة لما فيه خير الفرد والمجتمع . فهى توجه الإنسان إلى الفضيلة بالإلتزام بالخلق الكريم والتحلى بجميل الصفات ومعاملة الناس بالحسنى. " فالدين المعاملة " . وحث الإسلام المسلمين على الخير وكل ما فيه سعادة الناس جميعا . وجعل حب الخير للآخرين من تمام الإيمان "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه" . كما اهتم بتنمية نزعات الخير فى الإنسان من تعاطف وتراحم وتواد وتآخ وأمر بالمعروف ونهى عن المنكر : "مثل المسلمين فى توادهم وتراحمهم كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالسهر والحمى" .

ويقول الغزالى : "إن جلب المنفعة ودفع المضرة مقاصد الحق وصلاح الخلق فى تحصيل مقاصدهم . لكننا نعنى بالمصلحة على مقصود الشرع من الخلق خمسة : وهو أن يحفظ عليهم دينهم وأنفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم .فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة . وكل ما يفوت هذه الأصول الخمسة فهو مفسدة ودفعها مصلحة[١] .

وجعل الإسلام مصالح العباد من أفضل العبادات . ويقول عليه الصلاة والسلام: "الخلق كلهم عباد الله وأحبهم إلى الله أنفعهم لعياله" .

وقد قلد الشاعر العربى هذا المعنى فى بيته الذى يقول فيه :

الخلق كلهم عيال الله تحت سمائه ∴ وأحبهم طرًا إليه أبرهم بعياله

---

(١) الغزالى : المستصفى . جـ ١ ص ٢٨٧ .

والتربية الإسلامية تربية تقوم على إقامة العدل فى المجتمع الإسلامى . ولإقامة العدل جوانب متعددة منها العدل فى المعاملة : "عامل الناس بما تحب أن يعاملوك به" . ومنها العدل فى القضاء . فالمسلمون سواء أمام الإسلام لافضل لغنى على فقير ولا لقوى على ضعيف ولا لعربى على عجمى . ومنها العدل الإجتماعى فالقوى يساعد الضعيف ، والغنى يساعد الفقير بل وفى أموال الأغنياء حق معلوم للسائل والمحروم .

ومن العدل أيضا التساوى بين الناس فى الحقوق والواجبات . ومن هذه الحقوق حق العمل وحق التعليم . وفى تفسير ما يتعلق بالتعليم قال بعض فقهاء المسلمين إنه يجب أن يكون التعليم على ثلاث مراحل :المرحلة الأولى فرض عين فيها يتعلم كل شباب الأمة الإسلامية . فمن كان يستطيع بكفاءته الفكرية التى كشفتها تلك المرحلة أن يدخل الثانية دخلها . ومن وقفت كفاءته الفعلية عن الدخول فيها وقف عند فرض كفاية تحتاج إليه الجماعة . إن الأمة فى حاجة إلى عمال يدويين وزراع يفلحون الأرض ويقومون على الحرث وإلى من يمهرون فى الصناعات المختلفة التى لا تحتاج إلى تفكير كثير وإنما تحتاج إلى أيد ماهرة كسبت مهاراتها بالتمرين والعمل .

والذين اجتازوا المرحلة الثانية يدخلون المرحلة العليا وهى الثالثة . ومن وقف دون الدخول فى هذه الأخيره وقف عن فرض كفاية. فإن الجماعة محتاجة إلى ذوى ثقافات متوسطة ليشرفوا على الأعمال ويديروا نظامها . ومن اجتازوا المرحلة العليا كان منهم قادة الفكر والمخترعون . وبمقدار قواهم الفكرية لا بمقدار عددهم تكون قوة الأمة الإسلامية وعظمتها المادية والروحية . فالإعتبار فى هؤلاء بقواهم لا بالأعداد الكثيرة[١] .

---

(١) محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الاسلامية – دار الفكر العربى القاهرة – بدون تاريخ ص ٨٤ .

٨ - التربية الإسلامية تربية مستمرة :

التربية عملية مستمرة . فهى لا تنتهى بزمن معين من عمر الإنسان ولا بمرحلة دراسية معينة . وإنما تمتد على مدى عمر الإنسان الطويل وتتسع آفاقها وأبعادها . وللتربية المستمرة بعدان رئيسيان :

أحدهما : بعد رأسى يتمثل فى امتداد التربية إمتدادا رئيسيا على طول حياة الإنسان فلا تقف أو تنتهى عند فترة زمنية معينة .

والثانى : بعد أفقى يتمثل فى شمولها لكل مجالات النشاط الإنسانى من القيام بالأدوار الإجتماعية والمهنية المختلفة ودور المواطنة الصالحة وشغل أوقات الفراغ.

وهناك إلى جانب ذلك عدة خصائص رئيسية لمفهوم التربية المستمرة من أهمها :

- أنها تهتم بشخصية الفرد فى أبعادها وجوانبها المختلفة من جسمية وفكرية وإجتماعية ومهنية ..

- أنها تقوم على أساس نظرة عضوية شاملة للتربية يتكامل فيها النشاط التعليمى فى ارتباطه بنمو الشخصية . وتتكامل فيها التربية مع الثقافة والتعليم المدرسى مع اللامدرسى والتعليم العام مع المهنى والفنى .

- أنها تقوم على أساس النظرية العضوية التفاعلية بين العقل والشخصية والمعرفة. وتؤكد الدور الوظيفى لهذه المعرفة فى تنمية روح البحث والرغبة المستمرة فى التعلم وتنمية التفكير النقدى الواعى والقدرة على الإبداع والإبتكار .

- أنها تراعى طبيعة كل فرد وتتمشى معها فى نطاق قدراتها وإمكانياتها وتحاول أن تدفع الفرد إلى تحقيق ذاته وتنمية طاقاته إلى أقصى درجة ممكنة .

- أنها تهدف إلى نمو الفرد بصورة مستمرة فلا تقتصر التربية المستمرة على نقل التراث الثقافى وإنما هى عملية يتطور الفرد من خلالها باستمرار بحيث يؤدى النشاط التربوى الذى يقوم به بصورة طبيعية محببة إلى نمائه الكامل .

- أنها تهتم بكل أشكال التعلم الذاتى وصوره . فمن خلال هذا النوع من التعلم تتحقق الإستمرارية فى أن يعلم الإنسان نفسه بنفسه وأن يكتسب المهارة والإستقلال فى الوصول إلى المعرفة بنفسه وبطريقة ذاتية .

- أنها لا تحصر العملية التربوية داخل الحدود التقليدية المصطنعة لنشاط المؤسسات المتخصصة كالمدارس والمعاهد والجامعات . وإنما تمتد بها حيثما يكون نشاط المتعلم وميدان عمله وفى مختلف مواقف حياته فى الأسرة والعمل والمجتمع الكبير .

- أنها لا تفرض نظاما فوقيا للتربية ووسائطها كالكتاب أو المحاضرة أو غيرها. وإنما تترك الباب مفتوحا أمام المتعلم للإستفادة من كل الوسائط التربوية التى تتاح له وفق ظروفه وإمكاناته .

- أنها تعتبر العملية التربوية مسئولية المجتمع كله بكل قطاعاته وأجهزته وأفراده . وتعتبر كل فرد فيه معلما ومتعلما فى نفس الوقت .

- أنها تؤكد على العلاقة بين التعليم والتدريب والعمل . فيجب أن يساعد التعليم الأفراد على استخدام قدراتهم فى تنمية شخصياتهم من خلال العمل والتدريب وعن طريق التعرف على عملية الإنتاج وأساليب تطويرها . كما يجب أن يكون التدريب فى مواقع العمل ذاتها حتى يكون محققا للغاية المنشودة منه .

- أن التربية المستمرة تعتبر شكلا جديدا لفكرة قديمة معروفة .ولكنها تمثل تحولا كيفيا فى التربية وتغييرا نوعيا فى نظام التعليم وتنظيما جديدا للعملية التربوية .

- أنها تعول أهمية كبيرة على البحوث العلمية التي تعمق فهم جوانب التربية وفهم

الظواهر السياسة والإجتماعية والإقتصادية والثقافية التى تساعد على إحداث التغيير والتحول المرغوب فى النظم التعليمية .

وهذا كله يصدق على التربية الإسلامية . فهى تربية لا تنتهى بفترة زمنية ولا بمرحلة دراسية محددة . وإنما تمتد على طول حياة الإنسان كلها . فهى تربية من المهد إلى اللحد . وهى تربية متجددة باستمرار تنمى الفرد وتثرى إنسانيته . كما أنها تأخذ به إلى الأمام فى طريق النمو والتقدم المستمرين .

إن الحياة لا تسير على وتيرة واحدة فهى تتغير وتتطور . ولابد للإنسان أن يساير هذا التطور وإلا تخلف عن ركب الحياة . والإسلام يساير التطور باستمرار لأنه صالح لكل زمان ومكان. ولأنه يستند إلى كتاب أحكمت آياته وفصلت . والشريعة الإسلامية مطاوعة لكل زمان ومكان ومتمشية مع كل عصر وأوان .وذلك لتطور الأحوال ودورانها على مصالح الناس واحتياجاتهم المتجددة . والتربية الإسلامية هى انعكاس صادق لهذا التطور المستمر .

فالتربية الإسلامية تربية متجددة تعترف بالتغير والتطور . وقد ورد عن على بن أبى طالب قوله : "علموا أولادكم غير ما علمتم فإنهم خلقوا لزمان غير زمانكم" .

وفى الإسلام ليس هناك نهاية أو سن محدود لطلب العلم . ويقول الزرنوجى فى "تعليم المتعلم طريق التعلم " إنه لا عذر لصحيح الجسم والعقل فى ترك طلب العلم مهما كان عمره . وسئل أبو عمرو ابن العلاء : حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم ؟ أجاب : ما دامت الحياة . وسئل حكيم : ما حد التعلم ؟ فأجاب : حد الحياة . وروى ابن قتيبه أنه "لايزال المرء عالما ما طلب العلم فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل " إن الحكمة ضالة المؤمن ينشدها حيثما كانت ما دامت فيه الحياة " .

ويقول الماوردى فى كتابة أدب الدنيا والدين : "واعلم أن كل العلوم شريفة ، ولكل منها فضيلة والإحاطة بجميعها محال " مستدلا بذلك على قول النبى : " من

ظن أن للعلم غاية فقد بخسه ووضعه فى غير منزلته التى وضعه الله بها " حيث يقول: " وما أوتيتم من العلم إلا قليلا " .

٩ - التربية الإسلامية تربية متدرجة :

قلنا إن هدف التربية فى الإسلام بلوغ الكمال الإنسانى بالتدريج . وهذا التدرج صفة مميزة للتربية الإسلامية . ذلك أن التربية الأخلاقية تتأتى للفرد بالتدرج . وقد كان الإسلام نفسه فى أول أمره تربية متدرجة للعرب . فقد نزلت آياته وأحكامه بالتدريج لفترة تزيد قليلا عن ثلاث وعشرين سنة .

ويعتبر التدرج فى التربية الأخلاقية أساسا من الأسس المعروفة فى التربية الإسلامية . فالتربية نفسها عملية أخلاقية . واكتساب الأخلاق بما فيها التحلى بالفضائل والترفع من الرذائل عملية تحتاج الى وقت حتى يكتسب الانسان السلوك المطلوب والعادة المرغوبة . إن الإسلام فى تربيته للمسلمين الأوائل لم ينتقل بهم طفرة من أخلاقهم القديمة إلى الأخلاق الإسلامية الجديدة . وإنما تدرج معهم فى الأمور حتى تؤتى التربية نتائجها وثمارها .

وهكذا لم يكلف المسلمون فى أول عهدهم بالإسلام بما يشق عليهم فعله أو تركه. وسلك الإسلام بهم سبيل التدرج والرفق حتى يتهيأوا للتكليف . فالصلاة مثلا فى أول الأمر لم تفرض عليهم خمس مرات فى اليوم بل طلبت منهم صلاة بالغداة والعشى . ولم تفرض عليهم الزكاة والصيام إلا بعد الهجرة بسنة . وكان التكليف قبل ذلك بما استطاعوا من صدقة أو صوم .

ومن المعروف أيضا أن تحريم الخمر على المسلمين تم على مراحل . وبعد أن تدرج القرآن معهم حتى انتهى بهم إلى تحريمه بطريقة طبيعية . ولم يحرم عليهم الميسر

وكثير من عقود الزواج والربا والمعاملات التى كانوا يتعاملون بها فى جاهليتهم إلا بالمدينه[١] .

وقد اهتم الإسلام بتوفير الضمانات المناسبة لتنشئة الخلف الصالح . فأوصانا بأن نتخير منذ البداية لنطفنا فإن العرق دساس . كما طالبنا باختيار الزوجة الصالحة لأنها أساس تربية الأبناء . وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : "ما ورث والد ولدا خيرا من أدب حسن" ، وقد اهتم الإسلام بتنشئة الطفل منذ ولادته .

يشير الغزالى إلى أهمية المرضعة وأثر لبنها على أخلاق الطفل الرضيع فيقول : "فلا يستعمل فى حضانته وإرضاعه إلا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال . فإن اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه فإذا وقع عليه نشوء الصبى تعجنت طينته من الخبث فيميل إلى ما يناسب الخبائث[٢] . وقد ورد عن النبى صلى الله عليه وسلم قوله : "لا تسترضعوا الورهاء" أى الحمقاء .

ويقول ابن سينا : "فإذا فطم الصبى عن الإرضاع بدىء بتأديبه ورياضته قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللئيمة ، وتفاجئه الشيم الذمية . فان الصبى تبادر إليه مساوىء الأخلاق وتنثال عليه الضرائب الخبيثة فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطيع له مفارقة ولا عنه نزوعا . فينبغى لمعلم الصبى أن يجنبه مقابح الأخلاق ، وينكب عنه معايب العادات بالترغيب والترهيب ، بالإيناس والايحاش وبالإعراض والإقبال

---

(١) عبد الوهاب خلاف : علم أصول الفقه - مطبعة النصر - القاهرة ١٩٥٠ ص ٢٨٩ .

(٢) الغزالى :إحياء علوم الدين جـ ٣ ص ٧٢ .

وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى ما كان كافيا"[١] .

ويميز علماء المسلمين بين مرحلتين رئيسيتين فى التربية الأخلاقية للطفل ، المرحلة الأولى ويسمونها بمرحلة "التخلية" أى تخلية طبع الطفل من كل رذيلة وإبعاده عن كل مؤثرات الشر والسوء وعدم مخالطته لقرناء السوء . فقد نهانا الرسول عن قرناء السوء فقال : "إياك وقرين السوء" . وقال صلى الله عليه وسلم : "لا تصاحب الفاجر فتتعلم منه فجوره" ، وقال : "والرجل على دين خليله فلينظر أحدكم من يخال" .

أما المرحلة الثانية فهى مرحلة "التحلية والتزكية " . ويقصد بها تحلية الطفل بالفضائل الكريمة والأخلاق المحمودة عن طريق تشربه لهذه الأخلاق واكتسابه العادات الحسنة من مخالطته للقدرات الصالحة . والمسلم الكامل هو الذى اكتملت أخلاقه بإكمال دينه وإيمانه . يقول الرسول صلى الله عليه وسلم : "خيركم إسلاما أحاسنكم أخلاقا إذا فقهوا" .

وقد اهتم المربون المسلمون بضرورة مرعاة التدرج فى التعليم ويقول الغزالى فى ذلك:

"إن اول واجبات المربى أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه لأن الموضوعات الصعبة تؤدى إلى ارتباكه العقلى وتنفره من العلم " . ويطالب الغزالى المعلم ألا يخوض فى العلم دفعة واحدة بل يتدرج فيه مع مراعاة الترتيب . ويبتدىء بالأهم . وكذلك ينبغى عليه ألا يخوض فى علم إلا بعد أن يستوفى ما قبله . فالعلوم مرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق بعض .

---

(١) ابن سينا : كتاب السياسة ص١٢ .

ونادى ابن خلدون بما نادى به سابقوه من مراعاة التدرج فى تعليم الصبيان

ومراعاة قدراتهم . إلا أنه يتميز عن سابقية فيما ذهب إليه بالقول بمبدأ التكرارات الثلاثة فى عملية التعليم . وتشير هذه التكرارات إلى ثلاث مراحل متدرجة فى التعليم . ويكون التعليم فى المرحلة الأولى إجمالا وفى الثانية تفصيلا وفى الثالثة تعميقا بدراسة ما استشكل فى العلم ووسائل الخلاف فيه . ويقول ابن خلدون فى ذلك:

" إن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا شيئا وقليلا . يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هى أصول ذلك الباب . ويقرب له فى شرحها على سبيل الإجمال ، ويراعى فى ذلك قوة عقله واستعداده لقبول مايرد عليه حتى ينتهى إلى آخر الفن ، وعند ذلك يحصل له ملكة فى ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة . وغايتها أنها هيأته للفن وتحصيل مسائله . ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه فى التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها . ويستوفى الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هناك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهى الى آخر الفن فتجود ملكته . ثم يرجع به وقد شد فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا مغلقا إلا وضحه وفتح له مقفله فيخلص من الفن وقد استوالى على ملكته . هذا وجه التعليم المفيد وهو كما رأيت إنما يحصل فى ثلاث تكرارات . وقد يحصل للبعض فى أقل من ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر له ".

ويعيب ابن خلدون على المعلمين الذين يجهلون الطريقة الصحيحة للتعليم وأنهم يقدمون فى أول عهد المتعلم بالتعليم المسائل الصعبة أو المشكلة مما يعوق تعليمه . يقول ابن خلدون :"وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذى أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته . ويحضرون للمتعلم فى أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم ويطالبونه بإحضار ذهنه فى حلها . ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه .

فإن قبول العلم والإستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا . ويكون المتعلم فى أول الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة إلا فى الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثلة الحسية"

ويقول الماوردى فى هذا الصدد أيضا: إعلم أن للعلوم أوائل تؤدى إلى أواخرها ومداخل تفضى إلى حقائقها. فيبدأ طالب العلم بأوائلها لينتهى إلى أواخرها وبمداخلها ليفضى إلى حقائقها . ولا يطلب الآخر قبل الأول ولا الحقيقة قبل المدخل فلا يدرك"

١٠ - التربية الإسلامية تربية محافظة مجددة :

إن التربية تختلف باختلاف الزمان والمكان . فهى تختلف من عصر لعصر ومن مجتمع لآخر. بل وفى داخل المجتمع الواحد من مكان لمكان ومن زمن لزمن . وهكذا تتأثر التربية بظروف الزمان والمكان ، مما يجعل للتربية أنماطا متعددة وليست نمطا واحدا.

وقد كانت التربية فى المجتمعات المختلفة بما فيها المجتمعات الإسلامية العربية مرآة لهذه المجتمعات عبر تاريخها الطويل . ذلك أن العلاقة بين التربية وبين أوضاع المجتمع علاقة عضوية تفاعلية فهى تؤثر فيها وتتأثر بها . وهى تتطور بتطور المجتمع، وفى نفس الوقت عليها مسئولية هذا التطوير وقيادته وتوجيهه . وهكذا تصبح التربية دافعا للتغير ويكون التغير بدوره دافعا لها .

والتربية الإسلامية تربية محافظة مجددة . فهى محافظة بما تقوم عليه من مبادىء سماوية خالدة راسخة ثابتة ، وقيم أصيلة عريقة تمتد بجذورها فى التاريخ إلى ما يقرب من أربعة عشر قرنا من الزمان . وتعمل التربية الإسلامية على استمرار هذه المبادىء والتقاليد والقيم ونقلها إلى الأجيال الإسلامية المتعاقبة . وهى بهذا تقوم بالدور الأصيل للتربية فى التنشئة الإجتماعية للأفراد وتشكيل شخصياتهم الإنسانية

الإسلامية ليشبوا مسلمين . ولكن التربية الإسلامية ليست تربية محافظة فحسب وإنما هى تربية أيضا مجددة . فالإسلام صالح لكل زمان ومكان . والمسلمون تتجدد أحوالهم بتجدد ظروف هذا الزمان والمكان . ولذلك كان على التربية الإسلامية أن تكون متجددة لتواجه متطلبات العصر ولتفى بالمطالب المتجددة لحاجات المسلمين ومصالحهم على مر العصور والأزمان . وقد سبق أن أشرنا إلى قول على بن أبى طالب : "علموا أولادكم غير ما علمتم فانهم خلقوا لزمان غير زمانكم" .

١١ - التربية الإسلامية تربية إنسانية عالمية :

إن التربية الإسلامية إنسانية فهى تنظر إلى الإنسان باعتباره خليفة الله على الأرض الذى فضله على كثير من خلقه . وهذا يعنى أن تتناسب تربيته مع هذه المكانة السامية التى خصه الله بها على الأرض . وينبغى أن تكون هذه التربية قائمة على الإيمان بالله وملائكته ورسلـــه والنبيين والإمتثال لما أمره الله به والإجتناب لما نهاه عنه . وتهدف التربية الإسلامية إلى الوصول بالإنسان إلى مرتبة الكمال . وهى مرتبة نسبية مطلقة يسعى إليها الإنسان ولا يصل إليها . ويجب أن يربى الإنسان على أخوة الإيمان وأخوة الإنسان حيثما كان . فنحن ننتمى إلى الإنسانية جميعا . وكلنا لآدم وآدم من تراب . وهذا يعنى البعد عن التعصب العرقى والعنصرى . والتربية الإسلامية هى أيضا تربية عالمية تنظر إلى الكون على أنه وحدة متكاملة من صنع الخالق عز وجل وأنه خلق الإنسان فيه ليعبده حيثما كان موقعه فى هذا الكون وكيفما كان أسلوب عبادته . وتقتضى التربية الإنسانية الإيمان باعتماد الشعوب بعضها على بعض وإرتباط مصالحها مما يحتم عليها التعاون البناء فيما بينها . وينبغى على المربين أن يؤكدوا هذه المعانى فى نفوس الشباب . وإن تجاهلها أو الإغضاء عنها قد يولد فى نفوس الشباب أفكارا خاطئة عن العالم الخارجى تخلق منهم أناسا متعصبين منغلقين على ذواتهم وأنفسهم . فالتربية الإسلامية تربية بعيدة عن التعصب أو

التمييز العرقى أو الإجتماعى . فلا شعوبية فى الإسلام ولا فضل لعربى على عجمى الا بالتقوى وصالح العمل . قال تعالى : " يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم " . وورد عن النبى صلى الله عليه وسلم : "كلكم لآدم وآدم من تراب" ، وهى تربية لاتختص بها فئة من الناس ولا تقتصر على طبقة مميزة دون طبقة وإنما هى تربية يتساوى فيها الجميع ، ويكون التفاضل بينهم على أساس التقوى والإيمان لا الحسب والنسب والجاه .

والمسلمون متساوون فى العبودية المطلقة لله عز وجل . وقد ألزم الإسلام نبيه بالعدل . " واذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل " . كما أمره بالمساواة فى المعاملة بين الناس دون أى تمييز . فالمسلون سواء فى الحقوق أو التكاليف والمسئوليات ، ويقول عليه الصلاة والسلام : " المسلمون تتكافأ دماؤهم ويسعى بذمتهم أدناهم وهم حرب على من سواهم " . والتربية الإسلامية تربية إنسانية لأنها تقوم على أخوة الايمان " إنما المؤمنون إخوة " ، " والمسلم أخو المسلم لا يظلمه ولا يخذله ولا يحقره" . فالمسلمون فى مشارق الأرض ومغاربها ومن كل عرق ولون ولغة أعضاء فى الأسرة الإسلامية الواحدة يؤلف الإسلام بين قلوبهم ويجمعهم على قلب رجل واحد فى جسد واحد . وهى تربية عالمية لأن الإسلام رسالة عالمية جاء للناس كافة . وعالمية الرسالة الإسلامية تعنى أيضا عالمية التربية الإسلامية .

اساليب التربية الإسلامية :

يقوم منهج التربية الإسلامية على أساليب متنوعة بحسب مناسبتها لتحقيق الغرض المطلوب منها . على أن هذه الأساليب تتكامل فيما بينها لتناسب كل المواقف وتتكيف حسب الأغراض . ومن أهم هذه الأساليب :

ا - أسلوب القدوة الصالحة :

للقدوة الصالحة أهمية فى تربية الفرد وتنششنته على أساس سليم لاسيما فى الفترة الأولى من حياة الإنسان حتى مرحلة النضج والبلوغ . فالطفل يكتسب ألوان السلوك من خلال تقليده للآخرين ومحاكاتهم.

ويتوقف ما يكتسبه الطفل من عادات مرغوب فيها أو غير مرغوب فيها على نوع القدوة التى تعرض لها فى التربية . وهذا يؤكد أهمية القدوة فى تحديد سلوك الإنسان والعادات التى يكتسبها . وتؤكد التربية الإسلامية أهمية أسلوب القدوة الصالحة فى تنشئة الأجيال الإسلامية تنشئة سليمة يتحقق منها الخير لأنفسهم والمسلمين جميعا . وقديما قال الشاعر العربي : وكل قرين بالمقارن يقتدى . كما قال أيضا :

وينشأ ناشىء الفتيان منا ∴ على ما كان عوده أبوه.

وقد دعانا الإسلام إلي الإقتداء بالرسول نبيننا الكريم :" لقد كان لكم فى رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر". وضرب الرسول عليه السلام مثل الجليس الصالح والجليس السوء وشبههما ببائع المسك ونافخ الكير. وهذا يعنى أن نتخير لأبنائنا ولأنفسنا القدوة الصالحة التى يكون في تقليدها الخير والمنفعة والإبتعاد عن مخالطة قرناء السوء تجنبا ودفعا للمضرة. كما يجب أن يكون الأبوان في المنزل والمعلمون فى المدرسة نماذج طيبة في السلوك حتى يساعدوا الناشئة على تشرب العادات الإسلامية الطيبة منذ نعومة أظافرهم . وينبغى أن يدرك المعلمون ذلك تماما وأن يتعدوا حدود النظرة الضيقة التى تحدد ميدان تأثيرهم على تلاميذهم فى مادة تخصصهم التى يدرسونها لهم.

٢- أسلوب الترغيب والترهيب :

يعتبر أسلوب الثواب والعقاب من الأساليب الطبيعية التي تستند اليها التربية في كل زمن ومكان. فهذا الأسلوب يتمشى مع طبيعة الإنسان حيثما كان ومهما كان جنسه أو لونه أو عقيدته . فالإنسان يتحكم في سلوكه ويعدل فيه بمقدار معرفته بالنتائج الضارة أو النافعة والسارة أو المؤلمة التى تترتب على عمله وسلوكه. والتربية الإسلامية تستخدم أسلوب الترغيب والترهيب لما له من أهمية بالغة في التنشئة الصالحة لأبنائنا.

فأسلوب القرآن الكريم فى تصور الجنة بخيرها ونعيمها والنار بأهوالها وعذابها إنما هو أسلوب مناسب لطبيعة الإنسان التى تسعى دائما وراء المنفعة وتبتعد ما أمكن عن المضرة .وهكذا يصبح الجزاء من جنس العمل . وهو مبدأ منطقى لا يستطيع أحد أن يجادل فيه :" يومئذ يصدر الناس أشتاتا ليروا أعمالهم فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره".

والآباء فى تعاملهم مع ابنائهم والمعلمون مع تلاميذهم ، بل والمجتمع الإسلامي الكبير يستخدم هذا الأسلوب التربوى على أوسع نطاق . بيد أنه ينبغي أن نشير إلى أن الأسلوبين وإن كانا لازمين في الإستخدام لتفاوت طبائع الناس واختلافهم في الإمتثال للأصول والقواعد الاسلامية لا يتساويان فى قيمة الأثر الذى يحدثه كل منهما. فأسلوب الترغيب أفضل من أسلوب الوعيد والترهيب . ذلك أن الأسلوب الأول إيجابى وأثره باق لأنه يعتمد على استثارة الرغبة الداخلية للإنسان، فى حين أن الأسلوب الثاني سلبى وأثره موقوت لأنه يعتمد علي الخوف . وقد ضرب الله لنا مثلا بأنه وإن كان يحاسب الناس على اعمالهم الا أنه يعفو عن كثير. كما أنه قبل أن يحاسب الناس علي ذنوبهم يجعل الباب مفتوحا أمامهم للتوبة والعودة إلى الله .

فمن تاب من بعد ظلمه وأصلح فإن الله يتوب عليه ." وإن الله يحب التوابين". وفى حين أن الله سبحانه وتعالى يضاعف الحسنات لأصحابها فإنه يتجاوز عن السيئات فى الحدود التى أوضحها لنا . ويكون استخدام العذاب أو العقاب بعد أن تكون الأساليب الأخرى من نصح وهداية وإرشاد قد عجزت عن أن تحقق المطلوب منها. وهذا يعني أن يعول فى التربية الإسلامية على أسلوب الترغيب بصورة أكثر " قل ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة ".

إن الإنسان معرض للخطأ والوقوع فيه . فجل من لا يخطىء ومن منا كملت صفاته. ولذلك نجد أن الأسلوب الإصلاحى للتربية الإسلامية يفتح الباب أمام العودة إلي الطريق السليم. وفى هذا صلاح للمذنب أو المخطىء وإلا تمادي فى خطئه. قال تعالى :" قل ياعبادى الذين أسرفوا على أنفسهم لا تقنطوا من رحمة الله. إن الله يغفر الذنوب جميعا إنه هو الغفور الرحيم" . وفى الحديث الشريف : " كل بنى آدم خطاء وخير الخطائين التوابون".

إن تحصيل العلم من أشق الأمور علي النفس . ويحتاج إلي الصبر والمعاناة. وفى ذلك يقول ابن الجوزى :" ما رأيت أصعب على النفس من الحفظ للعلم والتكرار له خصوصا ماليس لها في تكراره وحفظه حظ". ومن هنا يصبح لأسلوب الترغيب والترهيب دور فى حفز النفس علي الصبر والمجاهدة فى تحصيل العلم.

٢- أسلوب التوجيه والنصح :

هو من الأساليب المعروفة في التربية الإسلامية وله تأثيره الحسن فى النفوس. لأنه يتطرق إلى النفس الإنسانية من مداخلها الحقيقة. ويجعل الناصح في نظر المنصوح شخصا طيب النوايا حريصا علي المصلحة. ومن هنا يكون لكلامه قبول حسن. ويكون هذا الأسلوب فعالا ويؤتى ثماره عندما يكون النصح صادرا من

القلب. لأن مايصدر عن القلب يصل إلى القلب. وفى القرآن الكريم إرشادات كثيرة : ان الله نعما يعظكم به" . بل إن القرآن كله موعظة وهدى ورحمة للمؤمنين.

وفى أسلوب التوجية والنصح مجال كبير للمعلمين في توجيه طلابهم إلى مافيه خيرهم وصلاحهم وإلى ما فيه رقى مجتمعهم وأمتهم . إلا أنه ينبغي علي المعلم أن يكون ذكياً لبقا فى نصحه وأن يبتعد عن أسلوب الأوامر والنواهي علي طريقة إعمل كذا ولاتعمل كذا. فإن هذه الطريقة إلى جانب أنها قد تكون منفرة للمتعلم لا تحقق الأهداف المنشودة منها وأولى للمعلم أن يستخدم الأسلوب غير المباشر فى النصح والتوجيه كأن يستعين بالقصص . وللقصص كما هو معروف أثر في النفوس. ويمكن ان تتضمن القصة المغزي الأخلاقي او التربوي المرغوب.وقد جاء القرآن الكريم بالقصص المعلمة ذات المغزي : " نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن" و " لقد كان فى قصصهم عبرة لأولى الألباب ".

ويمكن للمعلم أيضا أن يستعين بدروس من التاريخ ومافيه من عظات . فكم من أمم هوت لفساد أخلاق أبنائها . وكم من حضارات إنهارت لتفكك مجتمعاتها وانحلالها . وكم من أناس هلكوا لعصيانهم وكفرهم . وغيرها من الدروس التاريخية التي يمتلىء بها القرآن الكريم وكتب التاريخ.

٤- أسلوب الحوار والمناقشة :

من الأساليب التى تقوم عليه التربية الإسلامية فى توجية الإنسان نحو الحق والخير أسلوب الحوار والمناقشة وأسلوب والإقناع الإقتناع عن طريق العقل والمنطق.

والقرآن الكريم ملىء بالأمثلة التي تؤكد أهمية الصفة العقلية للإنسان. وعلينا كمسلمين أن نستخدم عقولنا فى التمييز بين الصواب والخطأ وبين الصالح والطالح من

الأمور . وقد ضرب الله مثلا لرسوله الكريم بأن يدعو إلي سبيل ربه بالحكمة والموعظة الحسنة :" لا إكراه فى الدين ".

ويتضمن أسلوب الحوار والمناقشة في التربية الإسلامية ضرورة تعريف الناشئة بالاساس العقلانى والمنطقى لأي قضية مطروحة أمامهم . وألا يرددوا المعلومات ترديدا أعمي دون فهم لمضمونها الحقيقى أو دون إدراك لإرتباطها بواقعهم الفردى والإجتماعي . كما يجب أن تتاح لهم الفرصة للمناقشة الجادة البناءة التى تحلل أبعاد الموضوع المطروح للمناقشة وتلقى الضوء على جوانبه المختلفة . ومن الطرق التي يمكن أن يلجأ إليها المعلم لإقناع التلاميذ فى الأمور الدينية لاسيما فى الغيبيات أن يوضح لطلابه أن هناك أنواعا مختلفة من المعرفة من بينها المعرفة اللدنية الغيبية والنقل عن السلف الصالح. وأن هذا اللون من المعرفة قد يقصر عقل الإنسان عن فهمه وتصوره. وما أكثر الأمور التي تبين ذلك حتي فى ميدان العلم الطبيعي أو التجريبى . والكون من حولنا ملىء بالظواهر التى لا نراها ولانحسها ولانسمعها ومع ذلك لا يستطيع أحد أن ينكر وجودها . ومن أمثلتها الموجات الصوتية والضوئية . فهناك كائنات متناهية فى الصغر لايمكن رؤيتها بالعين المجردة. وهناك أصوات متناهية فى الدقة مثل دبيب النمل لا يمكن سماعه بالأذن العادية. وهذه أمور موجودة لم يكن يعلم الإنسان من قبل عنها شيئا. وقد يصعب على العقل تصور اختراق الأشعة السينية للأجسام الصلبة . وليس من الضرورى أن نستدل علي الشىء بوجوده المباشر وإنما عن طريق آثارة . فقديما قالوا : " البعرة تدل علي البعير والأثر يدل علي المسير "
ومظاهر إبداع الكون تدل بالتالي على عظمة خالقه. والعلم الحديث يزخر بهذا الأسلوب من التفكير . فالطاقة مثلا هى موضوع علم الطبيعة برمته . ومن الصعب

تعريفها تعريفا مباشرا إلا من خلال آثارها التى تحدثها أو من خلال ما يعرف بالتعريف الإجرائى " Operational definition والذى يعرف الظاهرة بإجراءاتها وعملياتها التى تتضمنها. ونحن فى التربية لا نعرف على وجه التحديد ماذا يحدث فى عقل الإنسان نتيجة لعملية التعلم. نحن نعلم أن الإنسان يتعلم ألوانا من المعارف والسلوك والمهارات. أما كيف يحدث هذا التعلم فى الإنسان وما الأثر الذى يحدثه فى عقله فهو اجتهاد للنظريات التي تحاول تفسير التعلم عند الإنسان.

والحياة نفسها فيها المعقول واللامعقول. ونحن قد نرفض قبول الجانب اللامعقول فيها عندما نفكر بطريقة عقلية منطقية . ومع ذلك نحن نعيش الواقع ونتأثر به . كم منا مثلا يسلم علميا أو منطقيا بما يقال أحيانا " من عاش بالصحة مات بالمرض" أي من يعيش ملتزما تماما بالأصول الصحية لابد وأن يموت مريضا .ومع ذلك فإن الحياة قد تظهر لنا فى بعض الأحيان أنه أحد قوانينها . والنظرية العلمية نفسها ليست خالدة . وكم من نظريات فى العلم سادت التفكير فى فترة ما ثم ثبت خطؤها أوعدم صحتها فيما بعد. وأرجو ألا يفهم من ذلك أننى أشكك فى العلم أو أقلل من أهمية منجزاته . فإننى أردت من كلامي السابق أن أبين إختلاف أساليب الإقتناع واختلاف أساليب المنطق وأن العقل الإنسانى نفسه محدود . والإنسان قد يصل إلى الإقتناع العقلى، ومع ذلك يكون أسيرا لعادة تحكمت فيه. فكثير منا مثلا مقتنع بمضار التدخين ومع ذلك لا يستطيع أن يمتنع عنه . وقد يكون الإنسان مقتنعا بشىءمن الناحية العقلية المنطقية لكنه غير مقتنع من الناحية العاطفية أو الوجدانية مما يحول بينه وبين السير فى الطريق الذى يمليه التفكير العقلى أو المنطقى . ويبدو هذا الأمر بوضوح فى المسائل التى تتصل بعواطف الإنسان . ولذلك تهتم التربية الإسلامية بتربية الإنسان المسلم تربية سليمة تمكنه من التحكم فى عواطفه والسيطرة

عليها والبعد به عن التعصب الأعمى . ويجب أن يهتم المعلم فى إقناعه لتلاميذه بالأساس العقلى الذى يساعد علي تزكية العواطف النبيلة لدى الإنسان ومثله العليا فى الحق والخير والجمال.

ويؤكد ابن خلدون أن الطريقة الصحيحة فى التعليم هى التى تهتم بالفهم والوعى والمناقشة لا الحفظ الأعمى عن ظهر قلب. ويشير إلى أن " ملكة العلم" إنما تحصل بالمحاورة والمناظرة والمفاوضة فى مواضيع العلم. وهو يعيب طريقة الحفظ عن ظهر قلب ويعتبرها مسئولة عن تكوين أفراد ضيقى الأفق عقيمى التفكير لا يفقهون شيئا ذى بال فى العلم. والواقع أن المربين المسلمين قد اهتموا بأسلوب المناظرة والحوار فى التدريس واعتبروه أسلوبا مفضلا مجديا فى التعليم . يقول الزرنوجى " إن قضاء ساعة واحدة فى المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من قضاء شهر بأكله فى الحفظ والتكرار".

وقد احتاط المربون المسلمون من سوء إستخدام أسلوب المناظرة والحوار بأن وضعوا له بعض الشروط التي تجعل منه أسلوبا فعالا للتعلم والبحث العلمى . ومن أهمها أن يكون هدف المناظرة هو الوصول إلي الحقيقة لا التضليل وحب الإنتصار بالباطل . كما يشترط فى المتناظرين الإلمام بموضوع المناظرة والتحلى بالهدوء وسعة الصدر وعدم التكلف وغيرة الصدر. ومع أن أسلوب المناظرة هو أقرب إلى الدرسات العالية فإننا نجد صورة مبسطة منه فى أسلوب الحوار والنقاش الذى يديره المعلم مع تلاميذه ليحفزهم على التفكير.

٥- أسلوب المحاضرة أو المعرفة النظرية :

يعتبر أسلوب المحاضرة أو المعرفة النظرية من أقدم وأشيع الأساليب المستخدمة فى التربية . وهو ما يعتبر من الأساليب التى تقوم عليها التربية

الإسلامية .وللمعرفة قيمة حقيقية فى الإسلام فلا يستوى الذين يعلمون والذين لا يعلمون بصرف النظر عماذا يعلمون . وقد أشرنا فى مكان آخر إلى أن الأسلام اعتبر العلم طريقا لطاعة الله وخشيته. كما سبق لنا أن بينا بالتفصيل مكانه العلم فى الإسلام[1] .

والمعرفة النظرية مهمة فى حد ذاتها لأنها تنمى عقل الإنسان وفكره وتساعده على تكوين خلفية ثقافية تمكنه من التعامل مع مجتمعه وتساعده على القيام بدور المواطنه الصالحة فيه . ولقد تعالت الصيحات من جانب المربين يتساءلون حول جدوى المعرفة النظرية . وانتقدوا التعليم المعاصر لأنه لفظى نظري يفتقر إلى مغزاه الوظيفى والتطبيقى والإجتماعي مما يترتب عليه عزلة التعليم عن مجتمعه ونفور الطلاب فى بعض الأحيان منه وعزوفهم عنه . وقد حدا هذا الوضع ببعض المربين إلى وصف المعلمين بأنهم أناس يحاولون أن يعلموا أناسا آخرين أشياء لا يرغبون فى تعلمها.

وقد يكون فى هذا الأمر بعض المبالغة التى تغلف ما فى هذه الدعوي من صحة. ولكن ذلك لا يقلل بأى حال من الأحوال من المعرفة النظرية . ولن يكف التعليم المدرسى فى يوما ما عن تقديم هذا اللون من المعرفة لضرورته وأهميته . إن أية فكرة علمية لابد أن تبدأ بفكرة فى عقل الإنسان . والإنسان يفكر بالرمز . والإسلام كما أشرنا يحترم العلم وأهله ويقدرهم . كما أنه يعتبر المعرفة أساس المساءلة : " وما كنا معذبين حتى نبعث رسولا ".

ولكن التربية الإسلامية فى اهتمامها بأسلوب المعرفة النظرية كأحد الأساليب التى تستخدمها تؤكد أيضاأهمية الأساليب الأخرى التى عرضنا لهـا والتي تتكامل فيما بينها لتكون المنهج الشامل للتربية فى الإسلام.

---

(١) لتفصيل الكلام عن ذلك أنظر :
محمد منير مرسى : التربية الاسلامية : أصولها وتطورها فى البلاد العربية ، عالم الكتب . الرياض ١٩٩١

٦ - أسلوب التدريب أو الممارسة العملية :

من الأساليب التى تهتم بها التربية الإسلامية أسلوب التدريب والممارسة العملية. وقد سبق أن أشرنا إلي أن التكاليف الإسلامية كلها والمبادىء الرئيسية للإسلام من شهادة بواحدانية الله ونبوة محمد و إقامة الصلاة وإيتاء الزكاة والحج وصوم رمضان إنما تتطلب ممارسة وسلوكا عمليا من جانب الإنسان . ويجب أن يتطابق سلوك المسلم الحق مع ما فى ضميره وقلبه . فإنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرىء ما نوي . وإن الله سبحانه وتعالى لا يحاسبنا على أعمالنا بمقدار ما ترتبط هذه الأعمال بنوايا الإنسان وسرائره. فالله سبحانه وتعالى يعلم خافية الأعين وما تخفى الصدور. وينبغى على المربى المسلم أن يهتم بتنمية السلوك العملى الرشيد وأن يدرك أن تلاميذه إنما يحسن تعليمهم إذا هم مارسوا ما تعلموه من خلال خبرتهم وتجربتهم المباشرة. كما يجب أن يهتم المعلم باظهار الجوانب الوظيفية والتطبيقية لما يتعلمه التلميذ فى واقع الحياة كفرد وفى واقع المجتمع الإسلامى الكبير. إن الناشئة الصغار لا يمكن أن يتعلمو ألوان السلوك الدينى والإجتماعى إلا إذا مارسوها وأصبحت عادة لديهم . . وهذا يعنى ألا يقتصر المعلم على المعرفة اللفظية وإنما يجب أن يتعدى ذلك ليربط بين الفكر والعمل والنظرية والتطبيق.

٧ - أسلوب التلقين والحفظ :

ساد أسلوب التلقين والحفظ فى الممارسات التعليمية القديمة ومازال يمارس حتى الآن. ويرجع ذلك بالطبع إلى التصور الذى كان يؤمن به المعلمون بالنسبة لعملية التعلم. فقد كان الهدف من التعليم فى نظرهم حشو عقل التلميذ بالمعلومات عن طريق الحفظ والتلقين. وكان التحصيل الدراسي غاية فى ذاته . وقيمة التلميذ تقاس بمقدار ماحفظه من معلومات وتحصل فى عقله من معارف . وليست التربية الإسلامية وحيدة زمانها فى ذلك وإنما هي ممارسة شاعت فى التعليم فى مختلف المجتمعات وعلي مر

العصور والأزمان. وتركز الطريقة التلقينية على تعليم المواد الدراسية وتعطيها كل عنايتها دون اهتمام خاص بالفهم أو عناية بالمتعلم نفسه . وقد انتقد المربون المسلمون الطريقة التلقينية وطريقة الحفظ الأصم وفضلوا عليها طريقة المناقشة والحوار. كما سبق أن اشرنا إلى أن ابن خلدون يعيب طريقة التلقين والحفظ عن ظهر قلب وأنها تؤدى إلى تكوين أفراد ضيقى الأفق عقيمى التفكير لا يفقهون شيئا ذى بال فى العلم.

الفصل الرابع

المدارس الفلسفية التربوية

الفصل الرابع

المدارس الفلسفية التربوية (١)

درسنا في الفصل السابق الجوانب التربوية لبعض المدارس الفلسفية العامة . والآن وبعد أن عرضنا لما يقوله الفلاسفة عن التربية يصبح من المناسب أن نتمعن فيما يقوله عن التربية التربويون أنفسهم ممن تأثروا بالفلسفة . وبعبارة أخرى فإننا سنعرض بعض أنماط من النظريات التي تتخد من المشاكل التربوية نقطة إنطلاق ثم نبحث عن الحلول اللازمة لها بالإتجاه إلى الفلسفة .

إن الكثيرين يتوجسون خيفة من التربية بحجة مايبدو من أنها تحتضن الكثير من النظريات المتباينة ، ويقولون إن بعض الميادين الأخرى تأخذ إتجاها أكثر استقامة في ظل نظرية واحدة أو على الأقل في ظل مجموعة مترابطة من النظريات . غير أن ذلك ليس صحيحا على الإطلاق . ففي الطب مثلا توجد نظريات كثيرة تختص بطبيعة المرض وبأعراضة وبالعلاج المناسب له . وهي نظريات تنبع من دراسات مستفيضة لكيمياء الجسم البشري وللجراثيم والحساسيات وعلى أساسها تقوم نظريات أكثر شمولا لتفسير طبيعة المرض . ويجري تحقيق هذه النظريات بكثير من الوسائل المتباينة . وفي الدراسة التي أجراها " صامويل هانيمان " قدم النظرية القائلة بأن جميع الأمراض يمكن شفاؤها بواسطة عقاقير معينة يؤدي إستخدامها إلى إحداث أعراض مشابهة للمرض المطلوب علاجه . وطبقا لنظرية طب الأعشاب أو الطب الشعبي فإن كل

---

(١)أنظر : نيللر : في فلسفة التربية ، ترجمة د. محمد منير مرسي وآخرين ، عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٦ . وقد اعتمدنا عليه في هذا الجزء بصورة رئيسية .

مرض خلقه الله يوجد له عشب معين كفيل بشفائه .إن مثل هذه النظريات قد طمستها نظريات أخرى تأسست على تجارب علوم الأحياء والكيمياء وباقى العلوم ذات الصلة بها . أما العلاج النفسى وهو الذى لا يمكن إثبات صحته وكذلك العلاج بالموسيقى فلا يزالان مثلين خادعين لأنواع العلاج غير المادى . وحتي فى هذه الحالة هناك الكثير من نظريات العلاج النفسى والكثير من أنواع التحليل النفسى . إن على دارس التربية ألا ينزل إلى ميدانها إلا إذا كان ملما بالكثير من المعلومات عن النظريات التى تتعلق بهذا الميدان . وطالما أننا نتحدث عن النظريات فيجدر أن نوضح معناها .

إن كلمة " نظرية " تحمل عددا من المعانى نذكر منها هنا إثنين . أولهما أن تكون مرادفة للفكر أو التكهن بصفة عامة . وعلى هذا الأساس فإن النظرية التربوية هى نفسها الفكر أو التفكير التربوى . ومن جهة أخرى يمكن أن يكون لها مرادف آخر أكثر دقة وأكثر إرتكازا على العلم . وبذلك يمكن أن تعنى فرضا أو مجموعة من الفروض يتم تحقيقها بالملاحظة والتجربة كنظرية الجاذبية أو الإنشطار النووى مثلا . وفى هذه الحالة تعتبر النظرية مرشدا للعمل لا باقتراح الأهداف ولكن باكتشاف الحقائق الجديدة . وبهذا نضع أمام أبصارنا معلومات تبين وتوضح الأهداف التى نسعى لتحقيقها. أو قد تؤدى إلى إختيار أهداف جديدة بديلة يتضح من المعلومات أنها صحيحة أو أكثر جاذبية .

ثانيهما أن تكون النظرية معيارية كما فى العلوم أو وصفية كما فى الفلسفة . وفى الحالة الثانية تقدم لنا النظرية حقائق محدودة تساعدنا على أن نتفهم أكثر الأهداف التى يقدمها الفلاسفة . ولما كان " علم " التربية غير كامل النضج فإنه لا يوجد من النظريات التربوية إلا القليل نسبيا . ولذلك يرى

كثيرون أن التربية لا يمكن أبدا أن تصبح علما بالمعنى المعروف . لكن يتعين أن تكون أنشطتها وثيقة الصلة بالنتائج العلمية الموثوق بها .

والآن وبعد أن عرضنا لمعنى النظرية سنعرض فى السطور التالية أهم نظريات فلسفة التربية التى نشأت فى الغرب وحظيت بشهرة كبيرة هناك لا سيما فى الولايات المتحدة الأمريكية .وبالرغم من أن أطر فلسفات التربية الغربية يمكن أن ترجع إلى كل من فكر الفلسفة المثالية والواقعية والبراجماتيه فإن هذه النظريات تقدم نموذجا أكثر ترابطا لفلسفات التربية . هذه الفلسفات هى:

- الفلسفة التواتوية Perennialism.
- الفلسفة الجوهرية Essentialism.
- الفلسفة التقدمية Progressivism
- الفلسفة التجديدية . Reconstructionism

وكل من هذه الفلسفات الأربعة للتربية لها جذورها فى واحدة أو أكثر من فكر الفلسفات الثلاثة : المثالية والواقعية والبرجماتية . فالتواترية تمتد بأصولها إلى المثالية، والجوهرية تمتد بأصولها إلى الواقعية بصفة عامة وإن كان لها أيضا تأثر بالمثالية، والبرجماسية أنتجت كلا من التقدمية والتجديدية .

ولقد نمت وتطورت فلسفات التربية التواترية والجوهريتوالتقدمية والتجديدية جزئيا ، لأن هذه الفلسفات الأربعة قد اشتقت من التساؤل حول كل من طبيعة التربية والفلسفة . كما أن هذه الفلسفات التربوية ترتبط بتاريخ التربية الأمريكية .

لقد كانت الفلسفة السائدة فى المجتمع الأمريكى فى الربع الأول من القرن العشرين هى الجوهرية . وكانت الفلسفة التواترية أحد ردود الفعل ضدها ، ولذا فإن الكثير من قادة التربية الأمريكية مالوا لأن يكونوا من أنصار التواترية . وكانت هناك ردود فعل أخرى تمثلت فى ظهور التقدمية والتجديدية . وقد أصبحت هاتان الفلسفتان مهمتين وتحظيان بتأييد كبير فى القرن العشرين ، والجوهرية على أية حال هى فى الأساس موقف محافظ . وهذا مفهوم بالنسبة لمجتمع يتوقع من مؤسسات التربوية أن تحافظ على تقاليد وأسس المجتمع .

إن التخلف الثقافى للمؤسسات التربوية ليس كله نتيجة لسيطرة البيروقراطية أو عدم الرغبة فى التغيير من جانب المربين ، ولكن نتيجة تصور للوظيفة المحافظة التى يطلبها المجتمع من المدارس. ويبدو أن إحداث التغير السريع فى التربية يتطلب أساسا مجتمعا يعيش تغيرات سريعة فى مؤسساته أو أنظمته الثقافية والسياسية والإقتصادية . فالثورة مثلا فى كوبا الحديثة والصين قد أتت بتغيرات شاملة وعنيفة فى التربية .

إن فلسفة التربية ، بالإضافة إلى تساؤلاتها عن الوجود والمعرفة والقيم، تسبر أغوار موضوعات خاصة بالتربية . وتحاول فلسفة التربية أن تقدم معانى لهذه المفاهيم التربوية التى تتصل بالعملة التربوية مثل التربية والتعليم والتدريس والمنهج وغيرها . وأصبحت عملية التربية ينظر إليها على أنها تتم فى سياق إجتماعى . وأصبح على فلسفة التربية أن تواكب الفلسفة الإجتماعية والسياسية والإقتصادية . إن جون ديوى على سبيل المثال وجد أنه من الضرورى أن نفكر فى العلاقة بين المدرسة والمجتمع وبين الطفل أو التلميذ والمنهج ، وبين الديمقراطية والتربية تماما كما نفكر فى أى علاقات خاصة بالتربية وأهداف

المجتمع .

وفى الولايات المتحدة الأمريكية نجد أن نظرية تربوية أثارت إهتماما على نطاق واسع هى نظرية التقدمية . وقد انبثقت الحركة التقدمية بقوة ثورية على المسرح التربوي . ودعت إلى استبدال الممارسات المتبعة آنذاك بنوع جديد من التربية يعتمد على نتائج العلوم السلوكية .وكان التجديد الذى لحق بالمبادىء التقليدية أو المحافظة ، وما اشتملت عليه من بعض مظاهر التقدم فى العلوم السلوكية قد تمكن من فرض الآراء المتطرفة للتقدميين وإن كان فى نفس الوقت قد اعترف بعدد من مبادئهم الأكثر إعتدالا . وقد قامت مدرستان من مدارس الفكر بالتعبير عن موقف التقليديين أو المحافظين. وهما المدرسة التواترية ذات الطابع الأرستقراطى والسمة الفلسفية الظاهرة ، والمدرسة الجوهرية وهى أكثر إعتدالا وواقعية . وبعد انتهاء الحرب العالمية الثانية حاولت الحركة المعروفة بإسم الحركة التجديدية أن تحل محل التقدمية فى ركب الإصلاح التربوى . وسنتناول الآن هذه النظريات الأربعة بالترتيب .

ا - التواترية :

تقف التواترية فى الجانب المحافظ فهى فلسفة تربوية محافظة. وتمتد بأصولها التاريخيةإالى الفلسفة المثالية بصورة رئيسية. والتواتريون يمقتون بشدة الكثير مما فى الحياة الحديثة مثل نتائج الثورة الصناعية والثورة العلمية والقيم غير الدينية وقيم البروليتاريا والثورة التكنولوجية وثورة الإلكترونيات

والتواترية كفلسفة للتربية تؤكد على الماضى وتعطى له الأولوية . وخاصة الماضى الذى يمثله كبار الكتاب وأعمالهم . فالتواترية دعوة لتمجيد السلف

وللطبيعة غير المتغيرة للكون والطبيعة الإنسانية والحقيقة والمعرفة والفضيلة والجمال . والمرغوب فيه فى نظرها هو المعمر أو المتواتر .

وتقول التواترية بأن المبادىء الأساسية للتربية تتواتر ولا تتغير [١].وهى تقوم أساسا على الفلسفة المثالية التقليدية ومن أبرز رجالها روبرت هتشنز ومورتيمر آدلر .لقد كان هتشنز عميدا لمدرسة الحقوق بجامعة ييل بأمريكا. وارتفع إلى مصاف الشهرة عندما قام وهوالمدير الجرىء لجامعة شيكاغو بعدة هجمات جريئة على ما أسماه بلا معقولية التعليم العام المعاصر . وفى عام ١٩٢٩ إنضم آدلر إلى هتشنز بعد أن كان قد طور فلسفته الخاصة فى كولومبيا .وقام الإثنان معا بوضع كثير من مبادىء التواترية .

المبادىء الأساسية للتواترية :

للتواترية ستة مبادىء أساسية هى :

١- بما أن الطبيعة البشرية واحدة وثابته فكذلك تكون طبيعة التربية .

٢- بما أن الصفة المميزة للإنسان هى عقله لذلك يجب أن تركز التربية علي تنمية إستخدام العقل .

٣- النوع الوحيد للتجارب الذى يجب أن تؤدى إليه التربية هو التجاوب مع المعرفة الحقيقة لأنها عالمية وغير متغيرة .

٤- ليست التربية بمرادفة للحياة ولكنها إعداد لها .

---

(١) هنا يذكرنا بالبيت الشعرى المشهور

ما أرانا نقول الا معارا   أو معادا من لفظنا مكرورا

٥- يجب أن يتعلم الأطفال عددا معينا من الموضوعات الأساسية التى تمكنهم من معرفة " الصفات الثابتة الدائمة " للعالم من الناحيتين الروحية والمادية.

٦- أفضل المراجع لدراسة هذه الصفات الدائمة هى مايسميه التربويون بالكتب العظمى الخالدة .

وسنفصل الكلام عن كل عنصر من هذه العناصر فى السطور التالية :

(ا) وحدة الطبيعة الإنسانية :

إن الإجابة على كل الأسئلة التربوية بالنسبة للتواتريين تأتى من الإجابة على سؤال واحد : ماهى الطبيعة الإنسانية ؟ وبالنسبة للتواتريين فإن الطبيعة الإنسانية ثابتة ومتواترة . وإن الصفات الأكثر تميزا للنوع الإنسانى هى القدرة على التفكير ، وإن من يبلغ سن الرشد من الجنس الإنسانى يكون عقلانيا. والنوع الإنسانى فقط هو الذى يستطيع أن يفهم أو يدرك الأسباب الفيزيقية والروحية للوجود. والإنسانية كلها تملك نفس الجهد أو القوة ولتحقيق الكمال فى الإنجاز الشخصي والإجتماعى . ومن هذا المفهوم للطبيعة الإنسانية تنشأ الفلسفة التواترية للتربية .

إن التواتريين يرفضون اعتبار الحقيقة شيئا نسبيا يحدده كل فرد بنفسه. وهم يؤمنون بأن الحقيقة موجودة فى الطبيعة وفى الكون . ومن ثم فإن واجبنا أن نكشف هذه الحقيقة وأن ننقلها،وأن حصيلة الحقائق المجمعة خلال التاريخ الحضارى تمثل محتوى التربية لتراثنا الثقافى .

إن البشر فى كل مكان متشابهون أساسا . لذلك يجب أن تكون التربية واحدة لجميع الأفراد . ويصر التواتريون على ذلك بالرغم من تباين الثقافات. ويقول هتشنز : " إن وظيفة الفرد قد تختلف من مجتمع لآخر . ولكن وظيفة الفرد كإنسان هى نفسها لا تتغير على مر العصور وفى جميع المجتمعات . ذلك لأنها تنبع من طبيعته الخاصة كإنسان . والهدف من أى نظام تربوى حيثما كان لا يتغير من عصر لعصر ولا من مجتمع لمجتمع. وذلك لأن المقصود منه هو تحسين الإنسان كإنسان" .

فإذا كانت الطبيعة الإنسانية واحدة فى كل زمان ومكان فإن التربية يجب أن تكون واحدة بالنسبة للجميع فى كل زمان ومكان . ومن ثم فإن هدف التربية ثابت ومطلق وعالمى . إن تغير منطق الفرد لا يعنى إهمال الجوانب العقلية .بل العكس لأن المنطقية أو العقلانية مفهوم يتضمن استعمال عملية الفهم لكل جوانب حياة الإنسان . ويقول آدلر فى هذا الصدد :

" إذا كان الإنسان حيوانا عاقلا ذا طبيعة ثابته على مرالتاريخ فلا بد من وجود بعض الملامح الثابتة فى كل منهج تربوى سليم بصرف النظر عن الثقافة والعصر " .

إن الأطفال لا يظلون على الدوام عجينة سهلة التشكيل . وهم فى كل مكان يتميزون ببعض الصفات المشتركة . وجوهر التربية هو اكتساب المعرفة . أما " الرأى " أو وجهه النظر فهى بالطبع شىء مختلف . فقد يختلف الناس فى آرائهم ، ولكن إذا اتحدت هذه الآراء فإنها تصبح معرفة . وليس ثمة فائدة فى تشجيع العقول غير الناضجة على إهدار الوقت فى محاولة البحث لأنفسهم عن ذلك النوع من المعرفة الذى يمكن أن يتعلموه فى بضع دقائق.وإذا ضعفت الذاكرة

وجب تقويتها بالتمرين والتكرار.واذا كان هناك بعض الأطفال يحتاجون لوقت أطول من غيرهم للتعلم فلا يجب أن يكون ذلك داعيا لتخفيف المستوى العقلى للتربية . بل يجب فى هذه الحالة تخصيص المزيد من الوقت والجهد لمساعدة الأطفال الأبطأ فهما ليحصلوا على نفس المعرفة التى يحصل عليها أقرانهم الأسرع فهما . ويتساءل التواتريون : ألسنا نتبنى مفهوما مزيفا للمساواه عندما نرفع الأطفال على أساس السن وعلى أساس المستوى العقلى ؟ ألا يشعر الأطفال بمزيد من الإحترام الذاتى عندما يجدون أنهم نالوا النجاح لتأديتهم نفس الإختبارات التى أداها أحسن تلاميذ الفصل ؟

إن التدريس بالنسبة للتواتريين فن : فن حفز وتوجيه قوى وطاقات الفرد الموروثة على التفكير بمنطقية . وهذه القوى يمتلكها كل إنسان . فالتعليم هو أولا نصح وتوجيه وشرح وتفسير .

٢- العقل أسمى صفات الإنسان :

يؤمن التواتريون أنه مادام الإنسان يتمتع دون سواه من المخلوقات بموهبة العقل، فلا بد أن يهدف التعليم إلى تنمية هذه الإمكانيات العقلية .وعلى عكس البراجماسيين الذين يقرون بالتواصلية مابين الإنسان وعالمه البيولوجى، يرى التواتريون أن العقل يسمو على الطبيعة البيولوجية للإنسان . ويجب أن تهدف التربية إلى البحث عن الحقائق التواترية وألا يساء توجيهها لتلبية إحتياجات مؤقته لا تعدو أن تكون حاجات زمنية . وفى هذا يقول هتشنز: إن على التربية أن تبين العوامل المشتركة فى طبيعتنا البشرية التى هى نفسها فى كل زمان ومكان.وأى فكرة عن تربية الفرد ليعيش فى زمن أو مكان ما هى فكرة غريبة عن المفهوم الصحيح للتربية .

إن الإنسان حر وليس مقيدا . ولذا يجب أن يكون مسئولا عن تصرفاته.
فلا نستطيع أن نغفر سيئاته بحجة أن ظروفه كانت سيئة أو أن مشكلاته
الخاصة هى السبب فى إنحراف سلوكه . كما أننا لا نستطيع أن نسمح
بالتساهل فى المدرسة بحجة أن الطفل لا يعدو أن يعبر عن نفسيته الحقيقية أو
أنه ينفث عما فى داخله من كبت . إن الإنسان مخلوق عاقل ، ولذا يجب عليه
أن يحيا بالعقل وأن يتحكم فى ثورات غرائزه وأن يتحمل مسئوليات أعماله
وتصرفاته .

إن ضبط النفس باستخدام العقل لا يقل أهمية للإنسان عن حرية التعبير.
وفى الحياة المتمدينة تعتبر الحرية مكملة لضبط النفس . ومن هنا يجب ألا
يسمح للطفل بإطلاق العنان لمشاعره كما شاء . لأن بعض هذه المشاعر قد لا
يكون طيبا . إن التعقل قد يكون كامنا فيه . ولكنه يجب أن يربى لكى يمكن
الإستفادة منه ويصبح الطفل قادرا على التحكم فى نفسه ومنضبطا ذاتيا .

ويؤمن التواتريون بأن التلاميذ نظرا لعدم نضجهم وجهلهم بقيمة وأهمية
المعرفة والعلم يحتاجون إلى الضبط والتوجيه . ذلك أن عملية التعليم لا تخلو
من صعوبة ومعاناة وتحتاج الى جهد . وهذا يحتاج من التلميذ المثابرة
والإنضباط الذاتى.ويجب أن يشجع المعلم العادات الحسنة للتعلم عند التلاميذ.
، كما ينمى لديهم الشعور بالمسئولية . وأن يكون هو نفسه نموذجا يقتدى
لتلاميذه . ولو أننا تركنا للتلاميذ الحبل على الغارب وسرنا وراء إهتماماتهم
الوقتية العارضة فإنهم سيظلون جاهلين غير ناضجين .

ومع أن المعلم ينبغى ألا يتجاهل العوامل النفسية الخاصة بدوافع التعلم
فإن دوره فى ذلك ينصب على رفع مستوى إهتمامات التلميذ وحفزه على دراسة

المحتوى العقلى للتربية . ومن الخطأ الإفتراض كما تدعى التقدمية أن الطفل وميوله هو الذى يحدد محتوى المنهج .

إن التفكير عند التواتريون يحدث بطريقة منظمة مرتبة . ومن ثم فإن من واجب المعلم أن ينظم المادة الدراسية بطريقة تنمى عادات التفكير الجيدة . وعليه أن يولى اهتمامه فى التدريس إلى عمليات الإستدلال والملاحظة والتفكير الفعال والمقارنة بين الأفكار واستخلاص النتائج والأفكار الجديدة .

والمعلم فى ظل التواترية والجوهرية شأنها شأن المثالية له دور هام . وهو مركز العملية التعليمية بحكم ماله من خبرات ونضج يفوق كثيرا ما لدى التلميذ.وواجب المعلم يتركز فى إجادته للمادة العلمية ونقل المعرفة بصورة منظمة لتلاميذه وتوجيههم واستثارة إهتمامهم وإتاحة الفرصة أمامهم للتقدم والنجاح وضبط سلوكهم وتقييم نتائج تعلمهم .

٣- واجب التربية أن تكيف الإنسان للمعرفة والحقيقة لأنها خالدة:

يقول هتشنز فى عبارته المشهورة : " التربية تشمل التعليم والتعليم يشمل المعرفة . والمعرفة هى الحقيقة والحقيقة فى كل مكان واحدة . ولذلك يجب أن تكون التربية فى كل مكان واحدة " .

إن هذا لا يعنى أن التواترية تعمل على تعليم الإنسان بمعزل عن عمره وزمانه الراهن. لكنها ترفض أى منهج يقتصر أساسا على الحاضر ، وهى تعتقد أن المعرفة بالأشياء ذات الأهمية الدائمة تعتبر إعدادا لمواجهة أى مشكلات قد تواجه الإنسان . وهذا أفضل من تربية موجهة إلى الإهتمامات الظاهرية للمجتمع فى لحظة معينة .

وبالرغم من أن التواتريين يؤكدون إيمانهم بالديمقراطية إلا أنهم يرفضون الرأى القائل بأن المدرسة يجب أن تغرس فى تلاميذها الرغبة فى الإصلاح الإجتماعي . وليس من واجبات المدرسة أن تجذبهم إلى منهج معين للعمل السياسى .إن الديمقراطية تزدهر بتربية الأفراد لا بتعليمهم التشنج لإصلاحات معينة .

٤- ليست التربية مرادفة للحياة ولكنها إعداد لها :

يرى التواتريون أن المدرسة تستطيع أو يجب أن تقدم مواقف من الحياة الواقعية . إن الغرض من المدرسة - على عكس ماهو حاصل فى الحياة - هو خلق بيئة صناعية تكون القيمة العقلية فيها هى الغرض الأساسى. والتواتريون عندما يتحدثون عن التربية باعتبارها إعدادا للحياة يعنون أن الطالب يجب أن يتعرف على أفضل مافى إمكانياته الثقافية لكى يستطيع أن يدرك قيم هذه الإمكانيات . وربما استطاع أن يضيف إليها بنفسه .

والتواتريون منطقيون مع أنفسهم فى القول بأن التربية إعداد للحياة وليست هى الحياة كما يرى التقدميون . لأن التواتريين يختلفون مع التقدميين فى نظرتهم إلى الزمن والتغير . فإذا كان الزمن يتواتر ولا يتغير عند التواتريين فإن إعداد الطفل للحياة يعنى أن الحياة لا تتغير .

٥- يجب أن يتعلم الطفل الموضوعات الأساسية :

يرى التواتريون أن على التربية أن تعلم الطفل عددا معينا من الموضوعات الأساسية التى تمكنه من التعرف على الصفات الدائمة الثابته للعالم

من الناحيتين الروحية والمادية. فلا يجب أن يزج به فى دراسات قد تبدو هامة فى دراستها .كما يجب ألا يسمح له بدراسة موضوعات يشعر بالميل نحوها فى سن معينة كالميكانيكا مثلا . إن المنهج الأساسى للمدرسة الثانوية يجب أن يشمل اللغة القومية واللغات الأجنبية والتاريخ والرياضيات والعلوم الطبيعية والفنون الجميلة والفلسفة . ويقول أدلر أحد رواد الفلسفة التواترية :

" إن التربية الأساسية للحيوان العاقل (الإنسان) هى تنظيم قدراته العقلية وتنمية ذكائه . وهذا التنظيم يتحقق من خلال الفنون الحرة والقراءة والإستماع . والكتابة والكلام .ذلك لأن الانسان حيوان إجتماعى فضلا عن كونه حيوانا عاقلا . وحياته العقلية تتم فى مجتمع لا يتحقق وجوده الا بالإتصال بين أفراده . إن المواد الثلاثة القراءة والكتابة والحساب وهى مهارات الإتصال التى كانت دائمة تشكل المواد الرسمية هى جوهر التربية الحرة أو بعبارة أخرى جوهر التربية العامة " .

وليس من واجب المدرسة أن تدرب تلاميذها من أجل مهن معينة. بل إن واجبها تربية أفراد متكاملين من البشر يستطيعون تأدية العمل الذى تقتضيه الحياة فى هذا العالم . أما التدريب المهني فالأفضل تركه للمهنة نفسها .

ومنهج التواترية مشتق من المفاهيم اليونانية واللاتينية القديمة عن التعليم العقلى وعن الفنون الحرة التى جاءت فى ثلاثية ورباعية الفنون السبعة الحرة فى العصر الوسيط . والثلاثية تتكون من النحو والبلاغة والمنطق ، أما الرباعية فتتكون من الحساب والموسيقى والهندسة والفلك . ومن بين هذه الفنون العقلية السبعة يؤكد التواتريون على اللغة والرياضيات كعلوم أساسية . ولأن الفنون ظهرت مبكرا فى تاريخ الحضارات الغربية فإن التواتريين يؤكدون عليها

ظهرت مبكرا فى تاريخ الحضارات الغربية فإن التواتريين يؤكدون عليها ويعتبرونها ثابتة ، والفنون العقلية مثل فنون الكتابة والرياضيات قد تمثلت فى الكتب الكبيرة ، التى اعتبرت كبيرة لأنها صمدت لاختبار الزمن . وأصبحت صالحة لكل زمان.ومن بين هذه الكتب الكبيرة أعمال أفلاطون وأرسطو وتوماس الإكوينى وكوبرنيق وجاليليو ، وشكسبير وغيرهم . وما أكثر مثل هذه الأعمال فى التراث العربى فى مختلف مجالات الفكر والثقافة منها دواوين كبار الشعراء كالمتنبى والبحترى وشوقى مثلا ومؤلفات كبار الفلاسفة كابن رشد والغزالى وابن سينا والأدباء مثل الجاحظ والأصفهانى وغيرهم . ونظرا لأن الفرد يجب أن يقرأ الكتابات الكبرى الغربية باللغات التى كتبت بها. فإن كل التلاميذ يجب أن يدرسوا اللاتينية واليونانية ليقرأوا بها ما ألف من كتب .

ويرى التواتريون أن محتوى المنهج يجب أن يبنى على الأساس المنطقى لا السيكلوجى كما تدعى التقدمية وأن يقدم للتلميذ نموا معرفيا منطقيا .

٦- أفضل مصادر المعرفة الكتب العظمى الخالدة :

على التربية عند التواتريين أن تهيىء التلميذ للتعرف على الإهتمامات العالمية لبنى الإنسان وذلك بدراسة المؤلفات العظمى القيمة فى الأدب والفلسفة والتاريخ والعلوم . ومثل هذه المؤلفات تكشف عن أسمى ما فى أعماق الإنسان تجاه طبيعة الأشياء وتجاه طبيعته الخاصة . وحيث أن مضمون هذه الأعماق ثابت لا يتغير فإن الرسالة التى يحملها الماضى ليس لها تاريخ . إن الطالب بدراسته لهذه الموضوعات يتعلم الأفكار التى شكلت العقل البشرى . كما يتعلم حقائق تفوق أهميتها أى حقائق أخرى يتوصل إليها بالإنسياق وراء اهتماماته الخاصة أو بالتخبط عشوائيا فى تيار الحوادث المعاصرة . ويلخص آدلر هذا

الرأى ببراعة فيقول :

" إذا كان هناك حكمة فلسفية ومعرفة علمية ، وإذا كانت هذه الحكمة تتكون من بصائر وأفكار لا يطرأ عليها سوى تغير ضئيل من وقت لآخر ، وإذا كانت تلك المعرفة العلمية تشمل العديد من المفاهيم الثابتة وكان لها طريقة ثابتة نسبيا ، وإذا كانت المؤلفات العظيمة فى الأدب والفلسفة تهتم بالمشاكل النفسية الدائمة للانسان وتعبر على المستوى العالمى عن إعتقادات الإنسان فى صراعاته النفسية ، اذا كان كل ذلك واقعا فإن المؤلفات العظيمة التى كتبها مؤلفون من العصور القديمة والوسطى بل والحديثة تعتبر مستودعا للمعرفة والحكمة وتراثا ثقافيا يجب أن يكون حافزا لكل جيل جديد . وإن قراءة مثل هذه الكتب ليست لمجرد العلم بالأحداث الماضية أو لدراسة الآثار القديمة أو اللغات . بل إن هذه القراءة يجب أن تتم لأن هذه الكتب تعتبر معاصرة اليوم كما كانت وقت كتابتها . وذلك لأن المشاكل التى تبحثها والأفكار التى تطرحها لا تخضع لقانون التقدم الدائم واللانهائى " .

ونظرا لأن الحقائق الأساسية التى تعلمها التربية مسجلة فى تلك الكتب العظمى فإن الوسائل التربوية يجب أن تعتمد أساسا عليها . وأن القيمة الكبرى لهذه الكتب هى أنها خضعت لاختبار الزمن وأثبتت جدارتها .

وبالنسبة للتواتريين فإن تنمية الإمكانيات العقلية لا يتم إلا عن طريق الدراسات " الدائمة " التى تشكل تراثنا الفكرى . ومثل هذه الإمكانيات تتجسد فى أمهات الكتب التى " تشتمل على دوائر المعرفة " .إن هتشنز يعتبر أن أساس هذه الكتب يتألف من القواعد التى تضبط العقل وتنمى المنطق كما يتألف من أصول القراءة والخطابة والمحادثة ، ومن الرياضيات التى تضمن

التصحيح فى التفكير . إن مفهوم التواتريين للتعليم المثالى تعبر عنه بإيجاز الفقرة التالية من هتشنز " .

" .. إن التعليم المثالى ليس تعليما وقتيا وليس تعليما موجها لاحتياجات فورية ، وليس تعليما تخصصيا أو تعليما سابقا للتخصص . كما أنه ليس تعليما نفعيا .إنه تعليم موجه لتنمية العقل. إن لدى تعصبا قديما للقراءة والكتابة والحساب والدراسات الحرة من أجل تفهم الأعمال الكبيرة التى أنتجها الجنس البشرى . إنى أرى أن هذه هى الضروريات الدائمة والأدوات الفكرية التى نحن بحاجة لها لتفهم الأفكار والمثل العليا لعالمنا ... " .

ويقدم آدلر وصفا منهجيا مطابقا لذلك إذ يرى التربية كتنمية للقوى العقلية من خلال الدراسات الحرة يكملها فى ذلك أمهات الكتب القديمة والوسيطة والمعاصرة والتى هى بمثابة " الوعاء الذى تحفظ فيه المعرفة والحكمة والتقاليد الثقافية التى يجب أن يبدأ بها كل جيل " .

إن أمهات الكتب لا تعرف زمنا لأنها تعالج أفكارا وقضايا إنسانية تتصف بالديمومة وذلك حسب وجهة نظر التواتريين . ويضيف بعض هؤلاء إلى هذه القائمة اللغات الكلاسيكية وربما إحدى اللغات المعاصرة مثل الفرنسية.وليس للدراسات المهنية أو العملية مكان فى المنهاج المدرسى نظرا لأن مثل هذه الدراسات وقتية ولا تساعد على تنمية القدرات العقلية . والشىء ذاته يقال عن التربية البدنية ودراسة الشئون المعاصرة .ويقول هتشنز : " إن فكرتنا الخاطئة عن التقدم قد ألقت بالدراسات الكلاسسكية والحرة خارج المنهاج وغالت فى التأكيد على العلوم الأمبريقية " التجريبية". وجعلت من التربية عبدا لأية حركة معاصرة فى المجتمع .

ولما كان التواتريون يهتمون " بالحقائق التى تتصف بالديمومة والإستمرار " أو " القيم الثابتة " التى تمكن التوصل إليها فقط عن طريق " المنطق المجرد " فإنهم يرفضون بشكل قاطع أية بيانات إمبيريقية من العلوم السلوكية. وكذلك يرفض التواتريون الإستنتاجات التى توصل إليها البحث حول التأثير الوجدانى فى التعليم . فاهتمامات التلاميذ ليست لها علاقة بتحديد المنهاج نظرا لأن التلاميذ غير ناضجين وغير قادرين على معرفة ماهو أفضل بالنسبة لهم . وإذا كان التلاميذ لا يحبون الدراسات الدائمة فهذا لا أهمية له . ويقول هتشنز : "إن الهدف الرئيسى لنظام التعليم فى باد ديمقراطى هو تحديد العنصر الإنسانى المشترك بين أولئك الملتزمين بتحمل مسئولية هذا النظام . وهذا يتطلب تجنبا دقيقا للفخ الجذاب للأمور العابرة التى قد تثير الإهتمام الآنى أو التى يعتقد أن لها بعض القيمة العملية فى ظرف زمنى معين " .

إننا اذا سمحنا لميول الطفل السطحية أن تحدد ما يتعلمه فإننا بذلك نعوقه عن تنمية مواهبه الحقيقية . إن إدراك الذات يقتضى ضبط النفس ، وهذا لا يمكن التوصل إليه بدون ضابط خارجى .إن تلك الإهتمامات السامية سواء كانت أدبية أو فنية أو سياسية أو دينية ، نجد منها واحدا أو اثنين كامنين فى كل فرد منا. ولكنها لا تبرز وتتجلى إلا بعد الكثير من الجهد الشاق والمثابرة . وإنه لمن السهل أن نبحث حقيقة إمكانيات الطفل العادى فى هذه الإتجاهات ويجدر بنا أن نجعل هدفنا أن يصبح كل فرد ممتازا فى بعض الإهتمامات السلمية. ولماذا نقنع بدرجة أقل ؟ لماذا لا نجعل كل إنسان متميزا فى أحد المجالات العقلية ؟ إن هذا بالتأكيد هدف أسمى وأثمن من القناعة بالتدنى العقلى وتبرير هذا التدنى بدعوى الروح الديموقراطية .

وفى البحث عن المنهاج " المناسب " لجأت الكثير من المدارس الثانوية والكليات إلى تغييرات آنية فى المقررات وإلى توسع فى المواد الإختيارية دون القيام بعملية تقويم وإعادة تشكيل أساسى للمنهاج ككل . ولكن التواتريين لا ينادون بمثل هذا التقويم وإعادة التشكيل من منطلق المشاكل والحاجات الملحة للمجتمع والدارسين . وعوضا عن ذلك يرون فى العودة إلى الدراسات "المتصفة بالديمومة" جوابا على هذه المسألة على أساس أن مثل هذه الدراسات ليست عابرة على الاطلاق.ولكن لها قيمتها فى كل مكان وزمان. إن التواتريين يعتبرون أن الدراسات المهنية لا قيمة لها على أساس أنها لا تنمي العقل . كما أن مثل هذه الدراسات تصبح غير مناسبة لوقتها بشكل سريع نتيجة للتطور التكنولوجى .

الثنائيات التقليدية :

إن من صلب التفكير التواترى وجود الثنائيات التقليبيدية مثل : العقل مقابل الجسد ، والدراسات الثقافية مقابل الدراسات المهنية ، والدراسات الدائمة مقابل الدراسات المعاصرة ، والفكر مقابل العاطفة ؛ والمعرفة مقابل التجربة ، وهلم جرا. كماأن هنالك فكرة ميتافيزيقية راسخة فى الفكر التواترى وضعها أفلاطون وأرسطو وهى أن المعرفة العقلانية تنجم عن مصدر أعلى من التجربة. ولكن ظهور العلوم التجريبية هدم هذه الفكرة . ومع ذلك وكما يقول ديوى بقى لدينا منهاج معلق بأهداب النظام التعليمى القديم .منهاج هو عبارة عن مركب غير عضوى من عناصر غير متجانسة ، ثنائية ومتضادة. يقول ديوى:

" إن بعض الدراسات والأساليب يحتفظ بها على افتراض أن لها قدسية ليبرالية خاصه . والمضمون الرئيسى لتعبير ليبرالى هنا هو عدم فائدة الغايات

العملية . والنتيجة هى نظام يجمع مابين الموضوعات " الثقافية " و " النفعية " فى تركيب غير عضوى بشكل تكون فيه الموضوعات الثقافية بحكم هدفها المسيطر ذات خدمة للمجتمع . أما الموضوعات النفعية فهى غير محررة للخيال أو قوى التفكير. والخرافات وحدها هى التى تجعلنا نعتقد أن هذين النوعين من الموضوعات متناقضين بالضرورة بحيث يكون موضوع ما غير ليبرالى لأنه مفيد وثقافى لأنه غير مفيد " .

نقد التواترية :

كثيرا ما اتهمت التواترية بأنها جامدة وأرستقراطية . وقيل إنها تحتضن أرستقراطية العقل وتقصرتعلم مبادئها على التقاليد الكلاسيكية التى تضمنتها الكتب العظمى.وقد فاتها أن تدرك أنه بالرغم من أن كثيرا من الأطفال يفتقرون إلى المواهب العقلية الخاصة التى تنص عليها فلسفتها إلا أنهم مع ذلك يصبحون مواطنين صالحين وعمالا منتجين . فإذا ما لقناهم نفس النوع من التدريب الأكاديمى الصارم كالذى يعطى لطلبة المستوى الجامعى فإننا بذلك نعوق نمو الصفات التى لا تقل قيمة عن الصفات الأكاديمية التى يقررها التواتريون . ويقول النقاد إنه فى النظام الديمقراطى يعطى لكل طالب الحق فى التربية التى تناسب مواهبه الخاصة . لأنه ليس من العدل فى شىء أن نحشر الأغلبية من الطلاب فى مضمار تربوى غير صالح إلا لفئة قليلة . يضاف إلى ذلك أن معظم الشباب قد لا يفتح أى كتاب مدرسى تقليدى بعد مغادرته المدرسة. وعلى ذلك فلا داعى للمبالغة فى تقدير أهمية الكتب العظمى فى مرحلة التربية المتوسطة للطفل ولا سيما إذا كانت الصعوبة التى يواجهها تؤخر تقدمه فى النقل للسنوات الدراسية الأعلى .

لقد خسرت التواترية المكانة العالية التى ظلت تشغلها لمدة طويلة فى

مجال التربية. وأصبح الوضع الحالى لتعليم التلاميذ على أساس المنهاج المناسب وعلى أساس" تعلم مايناسبك" . وهذا جعل بعض الناقدين التربويين يحنون إلى العودة إلى التعليم كانعكاس للقيم الثابتة . ويقول أحد هؤلاء النقاد :

" أصبح للإحساس مرتبة أعلى من العقل . وأصبح المنطق أول سبب للثورة : ويلجأ الصغارإالى السينما بدلا من الكتب . إن الغلبة الآن هى لنعمة التلذذ بالأمية . وهذه نعمة للذين لديهم مواهب ضئيلة ودون مقدرة على السيطرة على مقدراتهم. لقد كانت هناك معايير لتحديد ماهو خير وما هو شر.وقد تطورت عبر القرون بعقول خارقة من خلال عملية التفكير والقيم الثابتة أى تلك القيم التى لا تضعف فى مناخ " الموضة" ، أو ما يسمى هذه الأيام " المناسب" .. ولحسن الحظ فى هذه الأيام وبفضل التعليم الشامل الذى يهدف إلى خلق أميين تم التخلى عن هذه القيم " .

وينظر كثير من التواتريين إلى التعليم العالى كامتياز للطبقة المختارة أكاديميا. ويعتبرون التعليم العالى الشامل كنوع من التضخم التعليمى الذى قلل من قيمة التربية بإحلاله جميع أنواع الدراسات المعاصرة " المناسبة " محل الدراسات الأدبية الفكرية . ولكن فى عصر العلوم والتكنولوجيا لن يكون بإمكان الدراسات الأدبية التقليدية أن تحافظ على هيمنتها القوية على المنهاج فى التعليم العالى . ذلك أن الظروف الدينامية للمجتمعات الصناعية المعاصرة تتطلب منهاجا ديناميا مرنا وليس ستاتيكيا جامدا . وإنه من السهل وضع المسئولية على التعليم الشامل . ومع ذلك فإن الفكرة القائلة بوجوب حصر المنهاج فيما يسمى منطقة المعرفة غير المحددة زمنيا تعرضت للإنهيار بالقوة الحتمية للمعارف المتغيرة .

ومن السخرية أن نرى أنه رغم أن التواتريين كانوا من أشد المنتقدين لكثير من سمات نظام التعليم الأمريكي وعارضوا نظام ديوى التعليمى التقدمى إلا أن بروز الرومانسيين الراديكاليين فى أواخر الستينات وأوائل السبعينات جاء فى وقت كان كبار التواتريين يدافعون فيه عن النظام التعليمى ويحاولون النظر إلى نظريات ديوى بشكل أكثر إيجابية والدفاع عنها ضد التفسيرات الخاطئة. إن الطبيعة المتطرفة للإنتقادات التى وجهها الرومانسيون الراديكاليون إلى المدارس خلال هذه الفترة جعلت بعض كبار التواتريين يهيئون للدفاع عن نظام التعليم العام . وعندما لاحظ هتشنز أنه لأول مرة يتم التشكيك فى قيمة التعليم الشامل والحر والإجبارى قال : " ليس عند أحد كلمة طيبة يقولها بحق المدرسة العادية . وهى المؤسسة التى كان ينظر إليها من قبل على أنها أساسا حريتنا وضمان مستقبلنا وكسب رفاهيتنا وقوتنا وحصن أمتنا ومصدر نهضتنا " . ويمضى هتشنز ليشير إلى أن الإنتقادات الجذرية الموجهة إلى المدرسة العامة وصلت حد المغالاة فى مناداتها بإلغاء التعليم الإجبارى والمنهاج الرسمى والإهتمام بالنزوات العابرة للأطفال ، واستخدام الأموال الحكومية لإقامة نظام مدرسي بديل وإلغاء المدارس العامة من أساسها . وبالنسبة لهتشنز فإن مثل هذه التوجهيات تشجع التمييز الإجتماعى وتشجع الفردية التى تعتبر خطرا على الديمقراطية .

إن التعليم التقليدى الذى تقره التواترية يستجيب أو يتفق فقط مع حاجات القلة من المواطنين.ولكن هؤلاء هم عادة قادة فكر المجتمع القادرين على استخدام وتطويع التواترية.ورغم أن التواترية هى فلسفة تربوية محافظة فإن المنافس الرئيسى لها هو الفسلفة المحافظة الأخرى الجوهرية التى تعتبر التواترية رد فعل لها .

٣- الجوهرية (الأساسية) :

إن الجوهرية كفلسفة تربية سائدة فى التربية الأمريكية تمثل إنتشارا مستمرا واستجابة خاصة للقدوة فى المجتمع وفى التربية . ونظرا لأنها تمثل وضعا محافظا فإن الجوهرية تمثل إغراء للمدافعين الذين يؤمنون بالحفاظ على الصالح من التقاليد الخاصة بالمجتمع . والجوهريون يوافقون على الأهداف الأساسية للتربية.لكنهم يوافقون على أن تقدم التربية خدماتها لأى أهداف أخرى ثانوية. وهناك بعض الإتفاق على أن يقتصر إهتمام التربية على التراث الثقافى أو التدريب العقلى فقط . والبعض يقر بأولية هذين الهدفين معا ولكن يسمح ببعض الأهداف الثانوية مثل الصحة الجسمية والصحة الإنفعالية والكفاءة المهنية .

ولقد بدأت الجوهرية فى شكل حركة تربوية أساسية. ولم تنسب صراحة إلى أى عقيدة فلسفية . ولكنها تتلائم مع عدد من الآراء الفلسفية لا سيما الواقعية . وتختلف الجوهرية عن التواترية فى أنها لا تتعارض مع التقدمية تعارضا شاملا. وينحصر الإختلاف فى بعض المبادىء التقدمية . وهى تنادى بأن هناك جوهرا أو أساسا يجب أن يعرفه كل إنسان متعلم. ويكرس الجوهريون جهودهم الأساسية لإعادة فحص مواد المنهج للتفرقة بين ماهو جوهرى وماليس بجوهرى فى البرامج المدرسية ولإعادة السلطة للمعلم فى حجرة الدرس .

وقد تأسست الحركة فى أوائل الثلاثينات وضمت فى صفوفها بعض المربين البارزين مثل وليام باجلى W.Bagley وهنرى موريسون وتوماس بريجز وفريدريك بريد وإسحاق كاندل وروس فينى. كما أنها اكتسبت تعضيد هيرمان هورن ". وفى عام ١٩٣٨ كون هؤلاء الرجال " لجنة الجوهريين لنهضة التربية

الأمريكية . وتضح مبادىء الجوهريين فى كتابات وليم بريكمان مؤلف " المدرسة والمجتمع " .

إن الجوهريين لا يشكلون جبهة متحدة . ولما كانوا يعتقدون فى فلسفات مختلفة فليس من المستغرب أنهم يختلفون على مسوى النظرية.كما أنهم يختلفون حول مواد المنهج . وينادى المؤرخ بيستور بتخفيض عدد الدراسات المهنية التى تعطى للطلبة فى معاهد المعلمين ، والحد من نفوذ المربين المحترفين فى تطبيقات التربية. ويطالب المربى بريكمان بالمزيد من المعلومات والإقلال من المعارضات من جانب الكتاب أمثال ببيستور الذين يعتبرهم غير مؤهلين لإصدار أحكام مسئولة فى ميدان مثل ميدان التربية بما يتسم به من التعقيد والتخصص.

ويلجأ بعض الجوهريين إلى علم النفس التربوى للحصول على معلومات أكيدة عن عملية التعلم وعن طبيعة المتعلم . وهناك آخرون لا ينحون هذا النحو. وبالرغم من أنهم لا ينكرون إرتباط التربية بنتائج العلوم السلوكية إلا أنهم ينظرون إليها نظرة أكثر إنتقادا . وفى مجال مثل مجال علم النفس حيث لا تكاد تخلو نتيجة أى بحث فيه من الإعتراض الفورى يجدر بالمربى أن يخطو فيه بحذر .إن النظرية الميدانية تتعارض مع السلوكية كما تتعارض الوظيفية مع التحليل النفسى. ولذلك يصعب القول أيها يوفر معرفة أكثر دقة . وإلى أن يحين الوقت الذى تصبح فيه نتائج علم النفس التربوى أكثر اصالة من الناحية العملية فإن الجوهريين مثل مورتيمر سميث سيظلون ينظرون إليها بكثير من الشك .

والجوهرية مثلها مثل التواترية تنادى بإعادة وضع المواد الدراســــية فى

مكان المركز من العملية التربوية . ولكنها لا تتفق مع التواترية فى أن المادة الدراسية الحقيقية هى الحقائق التى احتفظت بها الكتب العظمى . وهذه الحقائق يجب تعلمها لا لذاتها فحسب وإنما من أجل مواجهة الحقائق الحاضرة . والجوهرية تنبه المربين دائما إلى ضرورة رفع المستويات الفكرية. وهى تنتقد التقدمية فى اهتمامها بحرية الطفل واهتماماته أكثر مما تبدية للمادة الدراسية ذاتها.

وفى حين يرى التواتريون أن الآداب وأمهات الكتب تجسد الفضائل الفكرية التى لا زمان لها وتعمل على ديمومة التراث الثقافى . يرى الجوهريون أن هذا التراث يوجه للإحتياجات المعاصرة عن طريق المواد الأكاديمية الأساسية مثل الإنجليزية (القوعد والأدب والإنشاء) والحساب والعلوم والتاريخ واللغات الأجنبية المعاصرة .وهذه الموضوعات حسب ترتيبها المنطقى جوهرية لتنمية قدراتنا الذهنية. أما فنون التمثيل والدراسات الصناعية والمهنية والتربية البدنية وغيرها من مجالات المنهاج فتعتبر بمثابة " الزخرف " أو" الحواشى ".

المبادىء الأساسية للجوهرية (الأساسية) :

هناك أربعة مبادىء رئيسية للجوهرية هى :

١- التعلم يتضمن بالضرورة العمل الشاق والمثابرة من جانب التلميذ .
٢- المبادأة فى التعليم يجب أن تكون من جانب المعلم لا من جانب التلميذ.
٣- لب التربية هو معرفة المواد الدراسية الأساسية والحفاظ على أحسن ما فى التراث الثقافى للمجتمع.
٤- يجب على المدرسة أن تحافظ على الطرق التقليدية للتنظيم العقلى .

وسنفصل القول عن كل عنصر من هذه العناصر فى السطور التالية :

ا - التعلم بطبيعته يقتضى العمل الشاق والمثابرة :

يرى الجوهريون أن التعلم بطبيعته يتضمن بالضرورة العمل الشاق والمثابرة من جانب المتعلم. ولذلك يطالب الكثير من الجوهريين بوضع مستويات أكاديمية عالية عن طريق نظام موحد ومتشدد للإمتحانات . كما يطالبون باجراء هذه الإمتحانات عندما ينتقل التلاميذ من المرحلة الإبتدائية إلى الثانوية وعند إنتهاء مرحلة التعليم الإجبارى . وينظر إلى الإمتحانات فى هذه الحالة على أنها تستخدم " لغربلة " التلاميذ للإلتحاق ببرنامج على مستوى عالٍ من التدريب الذهنى المنظم.كما تستخدم نتائج هذه الإمتحانات لتوجيه التلاميذ إلى المجالات التى تناسبهم . كماأن هذه النتائج هى معيار إستمرارية فرصة التعليم كامتياز يمنح للجديرين والمتفوقين .

ويدافع "جاردنر" أحد دعاة الجوهرية عن الإمتحانات الموحدة كوسيلة رئيسية للكشف عن المواهب. وهو يرى أن المدرسة تقوم بعملية تصنيف متشددة للكشف عن مقدرة الصغار .وكلما صار التعليم أكثر فعالية فى نقل الشبان المتفوقين إلى المستوى الأعلى يصبح أكثر تشددا فى تصنيفهم .

وعلى النقيض من ذلك يرى ديوى أن التعليم لابد وأن يركز على تنمية الإمكانات وليس على وضع التحديات . ويقول ديوى إن القياس الكمى للعقل خرافة . ويضيف " بأن مقارنة قدرات شخص معين كميا مع قدرات شخص آخر

ليست من مهمة المدرس.إذ ليس لها علاقة بعمله " .

وينسجم موقف الجوهريين مع النغمة التى كانت سائدة والتى يتركز الإهتمام فيها بشكل كبير على التفوق الأكاديمى فى مواد العلوم والرياضيات واللغات الأجنبية المعاصرة.كما يدعون إلى تنمية الثروات العقلية القومية على أساس القدرات والمستويات المدرسية المتشددة . وكان للجوهريون تأثير كبير على منهاج المدارس الإبتدائية والثانوية مع إعطاء دفعة قوية إلى الإمتحانات الموحدة . ومع ذلك ، فإن التأييد لمشاريع إصلاح المنهاج القومى التى كان يتزعمها الأكاديميون الجامعيون ، أدى إلى بروز نظام المقررات الدراسية كمؤثر رئيسى على المنهاج خلال النصف الثانى من الخمسينات وعقد الستينات .

ومن ناحية أخرى نجد أن التقدمية تمثل حرية الطفل فى حين أن الجوهرية تصر على أهمية الضبط . وهى توصى بضرورة الإرتباط بأهداف أبعد أثرا بدلا من التركيز على اهتمامات الطفل الطارئة . والجوهريون بعكس ما يؤكده التقدميون من أهمية الإهتمامات الخاصة ، يقدمون نظرية الجهد . وهم يوافقون على أن الإهتمام بموضوع ما أو مشكلة غالبا ما يولد الجهد اللازم للتعامل معها . يضاف إلى ذلك أن الإهتمامات الأكثر سموا ودواما لا يتم الشعور بها عادة فى البداية . ولكن عن طريق العمل الشاق تبدأ فى الظهور من نقط بداية قد لا تجذب الطفل فى حد ذاتها . وعلى ذلك فإنه متى تم التمكن من إحدى اللغات الأجنبية مثلا فإن آفاقا جديدة تتفتح أمام العقل. ومهما يكن من

أمر فإنه يجب على المبتدىء عادة أن يتغلب على الكراهية ونقص الإهتمام إلا إذا كانت تلك اللغة ذات قيمة مباشرة فى حياته اليومية. وهو أمر نادر الحدوث وبالمثل فإن كثيرا من التلاميذ الذين يستعدون للمرحلة الجامعية يبدأون أحد موضوعات التعلم وهم يشعرون بنفور منه ولكن بعد أن يتم بذل الجهد الأولى فإن الإهتمام بالعمل نفسه يحثهم على الإستمرار .

ومن بين المخلوقات الحية نجد الإنسان وحده هو الذى يستطيع أن يخضع رغباته الحالية لأغراض أقل استعجالا. فإذا لم نشجع هذه المقدرة فى الطفل فإننا بذلك نثنيه عن التوصل إلى ضبط النفس والسيطرة عليها . وهو مايلزم لتحقيق أى هدف ذى قيمة . إن ضبط النفس نادرا ما يمكن التوصل إليه بالتعلم الذاتى ولكنه ينشأ عادة من تجارب الضبط الخارجى. والغالبية العظمى من التلاميذ لا يتوصلون إليه إلا بالإذعان الإختيارى وعن طريق فهم الضوابط التى يفرضها المعلم .

٢- المبادأة من جانب المعلم لا من جانب التلميذ :

ترى الجوهرية أن المبادأة فى التعلم يجب أن تكون من جانب المعلم لا من جانب التلميذ . لأن هذا الأخير سيحتاج لإرشاد ورقابة البالغين إذا كان يريد تحقيق كل إمكانياته كإنسان . وواجب المعلم هو التوسط بين العالم كامل النمو وعالم الطفل . لأن الطفل إذا ترك وشأنه لا يستطيع أن يدرك طبيعة عالم الكبار ومطالبه . أما المعلم فإن ما تلقاه من تدريب قد أعده لهذا الواجب .ولذا

فهو مؤهل لتوجيه نمو تلاميذه بجهودهم .إن قدرات الطالب الشخصية يجب أن تستخرج من مكمنها فى نفسه بواسطة المعلم الماهر . ويقول كاندل المربى الأمريكى المعروف :

" إن الجوهريين لا يقلون إهتماما عن التقدميين بالمبدأ القائل بأن التعلم لا يمكن أن ينجح إلا إذا كان قائما على قدرات واهتمامات وأهداف المتعلم . ولكنهم يعتقدون أن تلك الإهتمامات والأهداف يجب أن تتبلور بمهارة المعلم الذى يعتبر سيدا على ذلك التنظيم المنطقى المسمى بالمواد والذى يفهم عملية النمو التربوى " .

وهنا نجد أن المعلم يستخدم من السلطة أكثر مما هى عليه فى حالة المدرسة التقدمية . كما أنه مسئول مسئولية مباشرة عن مراقبة نمو تلاميذه ويجب أن يكون مؤهلا تأهيلا كاملا من الناحيتين العقلية والعاطفية ليتبوأ مركز القائد الفعلى فى أى موقف من مواقف الفصول المدرسية. ويعبر بريكمان عن ذلك بقوله :

" ..إن الجوهرية تضع المعلم فى موقع المركز من العالم التربوى . وهذا المعلم يجب أن يكون حاصلا على درجة عالية من التربية والمعرفة العلمية بميدان التعلم وتفهم عميق لسيكولوجية الطفل ولعملية التعلم ، ومقدرة على توصيل الحقائق والمثل للأجيال الجديدة وإدراك الأسس الفلسفية والتاريخية للتربية مع إخلاص جاد لعمله .. ".

٣- العملية التربوية هى هضم المواد الدراسية الأساسية :

يتفق هذا الرأى مع الموقف الواقعى القائل بأن بيئة الإنسان المادية والإجتماعية هى التى تحدد له الطريقة التى يحيا بها . ويتفق الجوهريون مع التقدميين فى أن التربية يجب أن تمكن الفرد من تحقيق إمكانياته . لكنهم يلاحظون أن تحقيق هذه الإمكانيات يجب أن يتم فى عالم مستقل عن الفرد . عالم يجب عليهم أن يطيعوا قوانينه . إن الهدف من ذهاب الطفل إلى المدرسة هو معرفة هذا العالم كما هو لا مجرد تفسيره على ضوء إهتماماته الخاصة. كما أنه لا يستطيع هضم هذه المعرفة عشوائيا وبأى ترتيب يراه هو. بل يجب أن تصور له فى شكل مواد دراسية منظمة تنظيما منطقيا . ويستطرد كاندل فى هذا المجال فيقول :

" لما كانت البيئة تحمل فى جنباتها طابع الماضى وبذور المستقبل فإن المنهج يجب أن يشمل بالضرورة تلك المعرفة والمعلومات التى تمكن الطفل من التعرف على تراثة الإجتماعى والخروج إلى العالم الذى يحيط به . كما يشمل المعلومات التى تعده للمستقبل . ويجب أن تعنى التربية بالحفاظ على أحسن مافى التراث الثقافى للمجتمع .

وبالنسبة للجوهريين فإن لب المنهج يجب أن يقوم على تعليم المواد الأساسية أو الأمور الجوهرية . ففى المدارس الأولية تكون الأساسيات هى القراءة والتحدث والكتابة وتعلم الهجاء والحساب . وبعد ذلك من الممكن

إضافة شيء من التاريخ والجغرافيا وقليل من العلوم الإجتماعية . وتدرس عادة كموضوعات منفصله وكذلك مبادىء العلوم الطبيعية والبيولوجية واللغات الأجنبية. وهي إلى جانب الإنجليزية تشمل عادة اللاتينية واليونانية والفرنسية والألمانية . أما المواد الأقل أساسية أو أهمية فهي الأدب والموسيقى والتربية الرياضية . وفي المدرسة الثانوية يجب أن تتسع الأساسيات وتكون أكثر تخصصاً وأكثر دقة . وعلى سبيل المثال فإن الحساب يصبح رياضيات: جبر هندسة - حساب مثلثات . ومبادىء العلوم تصبح طبيعة وكيمياء وجيولوجيا . والمواد الأقل أساسية أو أهمية هي الأدب والموسيقى والتربية الرياضية ، مع إضافة الموضوعات المهنية . ومن خلال المنهج يطالب الجوهريون بتعليم القيم ، على أن تكون هذه القيم خاصة بجماعة مرجعية عامة ؛ وبالذات قيم المجتمع والقيم الثقافية للطبقة المسيطرة في المجتمع ، وقيم القيادات السياسية والثقافية للمجتمع (سواء أحياء أو أموات) ، والقيم التي عبر عنها كتاب الحضارة الغربية . وحتى يتعلم الفرد تقاليد المجتمع فإنه يجب أن يتعلم القيم التقليدية للمجتمع .

إن الجوهرية تؤكد أهمية الخبرة الجماعية أو التراث الإجتماعي أكثر من تجارب الفرد ، وهذا التراث يلخص التجارب التي قام بها ملايين من البشر في محاولاتهم التكيف مع بيئتهم . إن حكمة الجماعة كما أخبر عنها التاريخ أكثر دلالة من معرفة الفرد الواحد وأكثر دلالة من تجربة الطفل الفجة . إن الثقافة

المتشابكة تحتاج إلى نظام تربوى جيد التنسيق . وبالتالى تحتاج إلى رقابة من جانب المعلم أكثر بكثير مما يعترف بها التقدميون .

٤- على المدرسة أن تحافظ على الطرق التقليدية للتنظيم العقلى :

يقول الجوهريون إن المهمة الرئيسية للمدرسة هى تزويد التلاميذ بالقدرات العقلية . وهم ينتقدون التركيز على الإهتمامات الشخصية للتلاميذ والأمور غير العقلية مثل تنمية المهارات الجسمية واللياقة والإستخدام السليم لوقت الفراغ ويعبر الجوهريون عن قلقهم لذلك الإتجاه الذى نما بشكل متزايد لدرجة أنه أبعد المدرسة عن واجبها الرئيسى فى نظرهم وهو النمو العقلى للتلاميذ .

وينظر الجوهريون للتدريس كعملية نقل للمعارف والمهارات والقيم الجوهرية والأساسية . والمدرس ممثل المجتمع . وواجبه الأساسى ضمان الإستمرارية . كما أن المدرس مثال أو نموذج للمقدرة العقلية وله إلمام ومعرفة بالتراث الثقافى ، وبالقيم الإجتماعية التقليدية . ومن هنا يجب على المدرس أن يبين أفضلها فى المجتمع .ولدى الجوهريين نفس الآراء التى لدى التواتريين بالنسبة لتركيز المدرسة على التدريب العقلى واعتبارإهتمامات التلاميذ غير أساسية. وهم يرون أنه لابد وأن تكون العملية التعليمية بالنسبة لجميع الأطفال قائمة على جمع حقائق المعرفة لدرجة تتناسب مع قدراتهم الإستيعابية . وكلما كانت المواهب الطبيعية للطفل أضعف إزدادت الحاجة إلى وجوب تدريبه ذهنيا . واكتساب مثل هذه المعارف يتطلب وقتا وجهدا. فلا شىء يمكن أن يتحقق باللهو أو اللعب .

ويعتقد الكثير من الجوهريين أن التلميذ لا يعرف فى الحقيقة ما يريد وأن الشبان الصغار لا بد وأن يجبروا إلى حد ما على الأقل على درس المسائل التى " لا تهمهم " والتى يعتبرونها غير مناسبة . ذلك أن عقولنا تبدو وكأنها تسير فى اتجاهين : إتجاه عندما ندرس موضوعات محببة لدينا بالفطرة وآخر عندما نضطر إلى دراسة موضوعات لدينا مقاومة طبيعية ضدها . وهنا يتفق الجوهريون مع التواتريين فيما قاله أرسطو بأنه" لا يدرس التلاميذ بهدف التسلية لأن التعليم ليس تسلية ولكنه مصحوب بالألم " .

ويرى الجوهريون والتواتريون العقل كوعاء ، وما يحدد الفروق بين الأفراد هو القدرات العقلية لكل منهم . وليس التعليم سوى مسألة ملء أو توسيع العقل بمضمون المنهاج إلى أقصى درجة يمكن أن يتحملها . وفى هذا الصدد يقول أحد المربين : " بعد ثلاثين سنة أو أكثر فى ميدان العمل التربوى ، أعتقد أنني أعرف شيئا عن الفروق الفردية . هنالك أوعية ذات سعات مختلفة وهنالك قوى ذات قدرات مختلفة أيضا . وما أتحدث عنه هنا هو طبيعة القدرة وما إذا كانت متوفرة للجميع " .

يرى التواتريون أن مضمون المنهاج لابد وأن يشتمل على أمهات الكتب التى تحمل بين دفتيها الفضائل العقلية التى لا زمن لها وتساعد على ديمومة التراث الثقافى. ويرى الجوهريون أن التفوق العقلى يتمثل فى الموضوعات الأكاديمية الأساسية المنظمة . وكل من التواتريين والجوهريين يعتبرون أن دور المدرسة الإبتدائية يرتكز على دراسة المهارات والحقائق الرئيسية الضرورية

لمواصلة التعليم فى المراحل الأعلى

.الجوهرية مقابل التواترية :

تعتبر الجوهرية أساسا إنتقادا ومنافسا للتواترية كما أشرنا . كما أنها تختلف عن التواترية فى عدد من وجهات النظر . فهى أولا تؤيد التربية الأقل مبالغة فى إستخدام العقل لأنها لا تهتم كثيرا ببعض الحقائق التى يفترض فيها أنها أبدية بقدر اهتمامها بتكييف الفرد مع بيئته المادية والإجتماعية . وهى أكثر إستعدادا من التواترية لاقتباس الإضافات الإيجابية التى ترى أن التقدمية قد أدخلتها على الوسائل والطرائق التربوية . وأخيرا فإنها تعتبر الأعمال العظيمة التى تمت فى الماضى مصادر للمعرفة يستفاد بها فى مواجهة المشكلات العامة الراهنة . فى حين أن التواترية تبجل هذه الأعمال وتعتبرها نتاجا لا يقدر بثمن لبصائر بنى الإنسان .

نقد الجوهرية :

إن أهم نقد موجه إلى المدرسة الجوهرية هو أنها شديدة الجمود بالنسبة لثقافة متغيرة. ومع أن المنهج الجوهرى يعترف بأهمية العلوم الطبيعية إلا أنه لا يقلل من أهمية العلوم الإجتماعية . والشخص إذا أراد أن يفهم مشكلات المجتمع المعاصر وأن يقوم بدوره فى حلها يحتاج لفهم نظرى لثقافته ولمجتمعه . وهو ما لا يمكنه التوصل إليه إلا بدراسة فرعين على الأقل من فروع علم الإجتماع هما الإقتصاد وعلم الأجناس أو الأنثروبولوجيا .

ويقال أيضا إن الجوهرية تعجز عن تنمية المبادأة العقلية . وهى بدلا من

حث التلميذ على التفكير لنفسه منذ بداية حياته المدرسية تطالبة باستيعاب مادة دراسية لم تكن له يد فى اخيتارها أو ترتيبها . وهذا الإمتثال للمعلم وللماده الدراسية يؤدى إلى إضعاف عادة التفكير النقدى المستقل اللازم لبناء شخصية الفرد وقيام المجتمع الديمقراطى السليم.

٣- التقدمية :

إن البراجماتية كفلسفة أمريكية متميزة قد أدت إلى مولد فلسفتين فى التربية التقدمية والتجديدية . وقد بدأت فلسفة التربية التقدمية فى الإنتشارفى أواخر القرن التاسع عشر فى أمريكا . وبلغت قمة تأثيرها أو نفوذها فى العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين . أما التجديدية فمع أن لها العديد من الأصول الفكرية والإجتماعية فإنها تتبع خطى التقدمية.وقد شكلت التجديدية إنشقاقا عن حركة التربية التقدمية خلال ثلاثينيات القرن العشرين . وقد ظهرت التقدمية مدفوعة بعدم الرضا عن الجوهرية واحتجاجا عليها . وكانت المدارس الأمريكية قد أصبحت ظالمة للأطفال والشباب . وبدت التقدمية بأنها المظهر التربوى لحركة الإصلاح التحرري الإنسانى الذي يعول على مقاومة الشرور السياسية والإقتصادية للمجتمع الصناعى .

إن التقدمية تناضل من أجل الإصلاح والتغيير الإجتماعي من خلال العمل التربوى . وكان جون ديوى ينظر إلى المدرسة على أنها وسط أو بيئة أنقى أو أصح من المجتمع الكبير. ومن ثم فإنها تقوم بدور فى التغير الإجتماعى وتقدم المجتمع.

إن التقدمية كفلسفة تربوية تقوم بدرجة كبيرة على تطبيق مبادىء البراجماسية على التربية ، وإن كان ظهورها إلى حيز الوجود لا يرجع إلى الفلاسفة البراجماسيين . وحتى عام ١٨٧٠ كان التربوى الكولونيل فرانسيس باركر ينادى بالإصلاح المدرسى وهو الإصلاح الذى نادى به من بعده جون ديوى وقبل انتهاء القرن التاسع عشر ثار عدد من التربويين عرفوا جوازا بإسم "التقدميين " ضد ما أسموه بالمبالغة فى شكلية النظم التربوية التقليدية وما انطوت عليه من الأنظمة القاسية والدراسة السلبية والتدريب المجرد من الهدف. وكان التربوى الفيلسوف جون ديوى أول من جمع بين التربية التقدمية والفلسفة البراجماسية. وكان أول أعمال ديوى العظيمة هو كتابه " مدارس الغد " . وهذا الكتاب لم ينشر إلا فى عام ١٩١٥ . وبعد ذلك بأربع سنوات أنشئت جمعية التربية التقدمية . وعلى ذلك فإن التقدمية ظلت تتحرك طيلة ثلاثين عاما قبل أن يصبح الإحساس بأثرها أمرا واقعيا . وفى مراحلها الأولى كانت ذات صبغة فردية تعكس فوضوية العصر . وفى تلك المرحلة اجتذبت تعضيد وليم كيلباتريك المربى المعروف من جامعة كولومبيا .

وعندما حلت الأزمة الإقتصادية العالمية ، ألقت التقدمية بثقلها خلف الحركة المطالبة بالتغيير الإجتماعى ، مضحية بطبيعتها الفردية ومطالبة بالتعاون والديمقراطية . وفى خلال تلك الفترة إنضم إليها جون تشايلذ وجورج كاونتس وتيلر وبوده . وعندما خرجت أمريكا من الحرب العالمية الثانية فقدت التقدمية جزءا من قوتها الدافعة الأولية. ولكنها مع ذلك كانت قد نجحت فى تغيير وجه التربية الأمريكية . فأصبح الكثير مما كانت تدعو إليه فى مواجهة المعارضة

الشديدة مبادىء معترفا بها . وبالرغم من أن جمعية التربية التقدمية قد حلت إلا أن التقدمية ظلت ذات تأثير فعال لا باعتبارها حركة قائمة بذاتها وإنما من خلال آراء وكتابات التجريبين المعاصرين أمثال لورنس توماس وجوردون هلفيش وجورج اكستيل وبروس روب وفردريك نيف وأرنست بايلز ووليم ستانلى .

وإذا نحن نظرنا إلى وجهه النظر البراجماتية القائلة بأن التغيير هو أساس الحقيقة نجد التقدمية تقول بأن التربية هى على الدوام عملية تطور . فالتربويون يجب أن يكونوا على استعداد لتعديل أساليبيهم وسياساتهم على ضوء المعارف الجديدة والتغييرات التى تحدث فى البيئة . والتربية فى صميمها ليست هى التكيف مع المجتمع أو مع العالم الخارجى أو مع بعض المعايير المتواترة للخير والصدق والجمال. بل هى عملية تجديد مستمرة للخبرة .أو كما عبر عن ذلك ديوى بقوله :

" إننا بذلك نصل إلى تعريف فنى للتربية : أنها تجديد للخبرة أو إعادة تنظيمها بما يضيف إلى معناها وبما يزيد من قدرتها على توجيه مسار الخبرات اللاحقة " .

وبعبارة أخرى فإن التربية تمكننا من تفسير استمرار الخبرة لكى نفهمها بوضوح أعظم وبنظرة أكثر صدقا . وفى نفس الوقت فإن زيادة المعرفة والإدراك بالخبرات الحالية والسابقة تمكننا من أداء الخبرات المستقبلة بمزيد من الكفاءة ومزيد من التحكم فى توجيه المسار. وعلى ذلك فإن النمو عن طريق تجديد الخبرة هو طبيعة التربية نفسها وهدفها فى نفس الوقت .

المبادىء الأساسية للتقدمية :

يمكن تلخيص المبادىء الأساسية للتقدمية فيما يأتى :

١- يجب أن تكون التربية عملية نشيطة متمركزة حول الطفل .

٢- يجب أن يتم التعلم عن طريق حل المشكلات أكثر مما هو عن طريق استيعاب المواد الدراسية .

٣- إن التربية بوصفها عملية ذكية لإعادة بناء الخبرة تعتبر مرادفة للحياة الراهنة وعلى ذلك فإن تربية الشباب يجب أن تكون هى الحياة ذاتها وليس الإعداد للحياة .

٤- نظرا لأن الطفل ينبغى له أن يتعلم وفقا لاحتياجاته ومصالحة الخاصه فعلى المعلم أن يكون له هاديا وناصحا أكثر مما هو رمز للسلطة والسيطرة.

٥- يجب على المدرسةأن تشجع التعاون أكثر مما تشجع التنافس لأن الأفراد إذا عملوا متعاونين يحصلون على نتائج أكبر مما لو عمل كل منهم بمفرده

٦- التربية والديمقراطية صنوان متلازمان . ولذا فإن المدارس يجب أن تدار بالوسائل الديمقراطية .

وسنفصل الكلام عن هذه العناصر فى السطور التالية :

١- يجب أن تكون التربية متمركزة حول الطفل :

من بين جميع مدارس الفكر التربوى نجد التقدمية ترحب ترحيبا عميقا بنتائج العلوم السلوكية . فبينما كان المفكرون التربويون الأخرون متأثرين بالعلوم المادية نجد أن علم النفس وعلم الإجتماع وعلم الأجناس وعلم الأحياء

هى التى أثارت إهتمام التقدميين بصفة خاصة . وهم يؤكدون أن التربية يجب أن تتركز حول الطفل كما هو لا كما تفسره الأخلاقيات التقليدية والمبادىء الفلسفية . كما أنهم قدموا نظرية " الطفل الكامل " ردا على ما يعتبرونه تفسيرا جزئيا لطبيعة الطفل . ويقول كيلباتريك إن فكرة " الطفل الكامل " تحمل مضمونين يتفقان فى أساسهما . الأول أننا لا نود فى أى وقت أن نهمل المظاهر المتباينة لحياة الطفل.والثانى أن الطفل جهاز حى يتجاوب تجاوبا سليما كوحدة كاملة . وهذا يعنى أن نعلمه كيف يفكر ككائن حى متكامل .وعلى ذلك فإن التقدمية تنادى بفكرة المدرسة التى تتركز حول الطفل . وهى المدرسة التى تتقرر فيها عملية التعليم لا بواسطة المدرس والموضوع فحسب ولكن وبصفة خاصة بواسطة الطفل نفسه . وهى الفكرة التى يرفضها التواتريون والجوهريون.

إن الفرد- كما يقول التقدميون - يميل بطبعة إلى أن يتعلم كل مايمس إهتماماته الشخصية أو مايبدو أنه يحل مشاكله . وهو فى نفس الوقت وبطبيعة الحال يميل لرفض كل مايشعر بأنه مفروض عليه ممن هم أعلى منه . لذلك يجب أن يكون تعلمه نابعا من حاجته لهذا التعلم ورغبته فيه وليس بالضرورة لأن شخصا آخر يرى أنه يجب أن يتعلم . كما أنه يجب أن يكون قادرا على إدراك الصلة بين ما يتعلمه وبين الحياة كما يحياها هو لا من وجهة نظر من هم أكبر منه سنا .

وليس معنى ذلك أن الطفل يجب أن يسمح له باتباع ميوله الخاصة . فهو لم يصل بعد إلى الحد الذى يمكنه من تمييز الأغراض ذات المغزى .ومع أن له رأيا مسموعا فيما يختص بعملية التعلم إلا أن الرأى الأخير ليس له . فهو

يحتاج لإرشاد المربين الذين يستطيعون تقدير اهتماماته بطريقة أكثر واقعية . ذلك لأنهم يملكون ما أسماه ديوى " الثمار الناضجة للتجارب " .

إن التقدميين يؤكدون أهمية الجوانب العقلية والوجدانية والإجتماعية فى نمو الطفل .وعلى المدرسة ألا تهتم بتنمية جانب على حساب الجانب الآخر . وهم ينتقدون التواتريين على اهتمامهم الزائد بالجانب العقلى فقط . ويعتقد التقدميون أن المعلم يؤثر فى نمو تلاميذه لا بحشو رؤوسهم بشذرات من المعلومات، ولكن بمراقبة البيئة التى يجرى فيها نموهم . وهذا النمو هو ما يعرف بأنه : " زيادة الذكاء فى مواجهة الحياة " و " التوافق الذكى مع البيئة" . وقد نصح ديوى المدرس بقوله :

" عليك أن تتأكد يوما بعد يوم من أن أنشطة الأطفال تتجه نحو هذا الهدف أو بعبارة أخرى نحو بلوغ أقصى ما تصبوإليه أنفسهم " .

وقد تمسك بعض مؤيدى ديوى بنظريته الخاصة بالإهتمامات وتوسعوا فيها لدرجة لم يكن الفلاسفة أنفسهم ليفكروا فى الوصول إليها . وكانت النتيجة ظهور حركة " نشاط الطفل ". وهى حركة إنتشرت وراجت فى فترة الثلاثينات وأوائل الأربعينات . وبالطبع فإن الرأى القائل بأن الطفل يجب أن يكون محور النشاط المدرسى هو رأي أقدم كثيرا مما كتبه كل من ديوى وكيلباتريك . وقد إعتنق هذا الرأى – لأسباب مختلفة – كل من روسو وفرويل وبستالوتزى وستانلى هول . وقد تعرض هذا الرأى لتعديل جوهرى فى مدلوله فى إطار النسبية الأخلاقية التى أبرزتها الحركة التقدمية . فنجد مثلا أن فرويل عندما طالب بإزاحة الستار الذى يحجب طبيعة الطفل ، كان يفعل ذلك على

أساس هدف محدد فى ذهنه هو تهيئة الفرصة للطفل لكي يتصل بمحض إرادته بالخالق إتصالا فوريا بواسطة الإرشاد الملهم وليس بالإجبار من معلمه . والتقدمية من جهة أخرى لا تعترف بهدف مطلق إلا إذا كان ذلك هو التقدم الإجتماعى الذى يمكن التوصل إليه عن طريق الحرية الفردية . ومهما يكن من أمر فإن كثيرا من الناس يعتبرون أن مثل هذا الهدف محل شك ونقاش قويين بما لا يمكن التربية من إتباعه .

٢- التعلم عن طريق حل المشكلات لا غرس المعلومات :

ترفض التقدمية الرأى التقليدى القائل بأن التعلم ينشأ أساسا عن طريق تلقى المعارف لأنها فى حد ذاتها عبارة عن مواد جامدة يكنزها المعلم فى أذهان تلاميذه . وتعلن التقدمية أن المعرفة ماهى إلا أداة لتناول التجارب ولمواجهة المواقف المتجددة دائما التى تواجهنا بها تقلبات الحياة . ولكى تصبح المعرفة ذات مغزى يجب علينا أن نستخدمها . ولا بد وأن يكون الحصول عليها بطريقة نشطة وأن تكون ممزوجة بالتجربة . وقد أوضح ديوى أن:

" تقدم العلوم التجريبية كان صدمة قوية للتمييز التقليبدى بين الفكر والعمل وصدمة أيضا للمنزلة التقليدية الرفيعة التى كانت تتميز بها الدراسات العقلية البحتة وإذا كان هذا التقدم قد أسفر عن شيء فهو تدليله على أنه لا يوجد مايسمى بالمعرفة الأصيلة والفهم المثمر إلا ماكان ناتجا عن الأفعال . إن تحليل الحقائق وإعادة تنسيقها وهو مالا غنى عنه لتنمية المعرفة لا يمكن التوصل إليه عن طريق العقل وحده. فالإنسان يجب أن يفعل شيئا إذا كان يريد أن يعثر على شيء . ومعنى هذا أنه يجب أن يغير الظروف القائمة . وهذا هو الدرس الذى تقدمه الطريقة المعملية . وهو أيضا الدرس الذى يجب أن تتعمه التربية " .

إن الطفل لا يتعلم جيدا إلا إذا استطاع أن يربط ما يتعلمه باهتماماته الخاصة.ولا يقتصر الأمر على ذلك فإن البحث عن المعرفة المجردة يجب أن يترجم الى خبرة تربوية نشطة . ولا يستطيع الدارس أن يواجه مبادىء العلوم الطبيعية إلا فى داخل المعمل . وإذا هو أراد أن يكتشف المعرفة الحقيقية بعلم الإجتماع والعلوم السياسية فيجب أن تتحول حجرة الدرس إلى تجربة حية للديمقراطية الإجتماعية. فالتجربة والخبرة العملية هما مفتاح الطريقة التقدمية للتربية .

يرى التقدميون أن المادة الدراسية أو محتوى التعليم ليس له قيمة فى حد ذاته.وإنما قيمته فى تزويد التلميذ بالمعلومات والمعرفة اللازمة له فى حل المشكلات.

إن ديوى لم يرفض محتوى المواد الدراسية التقليدية. بل هو على العكس يقول بضرورة الإلمام بقدر كبير منها . غير أن تلك المواد الدراسية تتغير دائما إذا نحن نظرنا إليها بمقياس ما يفعله الإنسان نحو بيئته المادية والإجتماعية ، وعلى ذلك فإن التربية لا يمكن أن تقتصر على التجارب التى يحصل عليها الدارس من المعلم أو من الكتاب المدرسى .إن تجميع المعارف أو الخبرات السابقة ليس هو المهم . بل إن المهم هو التجديد الدائم للخبرات السابقة وما تتضمنه من معارف سابقة على ضوء خبرات جديدة . وعلى ذلك فلا يجب أن ننظر إلى " حل المشكلات" على أنه هو البحث عن المعرفة الوظيفية أو النفعية ، ولكن على أنه تحكم كامل فى المواد الدراسية .وهذا التحكم لا يجب أن يقتصر على الأمورالحركية مثل - استخدام أنابيب الإختبار أو عد النقود أو رفع اليد لإبداء الرأى - بل يجب أساسا أن يكون فى شكل تفكير مدقق ومحاولة لإعادة تقييم الأفكار السابق إعتناقها .

وبدلا من تلك الموضوعات ذات الصبغة العمومية مثل الإقتصاد أو الجغرافيا

يجب علينا أن نعرض مشكلات محددة مثل النقل والمواصلات والتجارة . وحتى هذه ليست ثابته .ولذا فإن " المنهج" كما يقول لورانس توماس : " لا يمكن أن يضعه المعلم مقدما إلا فى صورة عامة . وهو يشتمل بوجه خاص على مجموعة من الوسائل يرى المعلم أنه قد يلجأ إليها كلما تطرقت أنشطة الفصل إلى اهتمامات أو مشاكل جديدة.أما التفاصيل النهائية للمنهج فيجب أن توضع تعاونيا داخل الفصل من أسبوع لأسبوع " .

ويقترح كيلباتريك أنه بدلا من محاولة التوصل إلى مبادىء مجردة على مستوى نظرى فإن الطفل يجب أن يدرس موضوعات أو مواقف خاصة . مثال ذلك الطريقة التجريبية لجاليليو . ويجب أن يتوصل الطفل لإدراك مشكلاته الخاصة بملاحظة الطريقة التى اتبعها الآخرون فى حلها فى أماكن وأزمنة أخرى . ويجب أن يشارك التلميذ فى مشروعات تنبع أساسا من غريزة الفضول الطبيعية فيه نحو التعلم . ولكن يجب أن يتوصل إلى معان إضافية من خلال المناقشات التى تجرى مع باقى تلاميذ الفصل ومع المعلم . وبعبارة أخرى يجب أن يكون المشروع ذا " مغزى إجتماعي ". فإذا ماقبل المشروع فإن البعض سرعان ما يجد نفسه مقبلا على مختلف أنواع النشاط الشخصى بحيث يجد أنه قد استكشف أشياء كثيرة بنفسه . ومن خلال مبادأته الشخصية قد يتمكن من إبراز حقائق وأفكار لا تخطر على بال باقى تلاميذ الفصل . وبما أنه قائم بنفسه بالاشراف على مشروعه فإنه سيعتمد على مقدرته الخاصة فى الخلق والإبتكار. كما تتولد فى نفسه روح المثابرة . ذلك لأنه يرغب شخصيا فى تنفيذ هذا المشروع .

وطريقة التعلم بواسطة المشروعات وحل المشكلات هى مايسميها كيلباتريك "التربية العامة " . وهو ينصح باستخدامها طيلة مناهج المرحلة الإبتدائية ومعظم

المرحلة الثانوية . والواقع أنها تستمر طبيعيا إلى مستوى ماقبل الدراسة الجامعية . ومما لا شك فيه أن إهتمامات التلميذ الشخصية فى مراحل الدراسة المتقدمة هى التى ستحدد مدى ما يتعلمه .ويجب على المدرسة أن تنظم مناهجها الدراسية على أساس تمركزها حول المشكلات وأن تكون مرتبطة بحاجات التلاميذ مراعية للفروق الفردية بينهم مما يؤدى فى النهاية إلى النمو المطرد لكل تلميذ. ويجب أن يكون المنهج أيضا مرتبطا بالأحداث والمشكلات الإجتماعية المعاصرة لأن التربية هى عملية إجتماعية فى أساسها.

إن ديوى لم يكن يقصد أن يظل التعليم قاصرا على مستوى حل المشكلات بل العكس. لأن حل المشكلات ليس هدفا فى حد ذاته وإنما هو وسيلة يمكن أن يتطرق بها الطفل من المجالات الفعلية إلى المبادىء النظرية ، أو بعبارة أخرى من الملموس والمحسوس إلى ماهو تجريدى وعقلى . وطبقا لنظرية جون ديوى يقول فوسترماك مورى : " إن المدرسة الناجحة هى التى تقود التلاميذ من الإهتمام المبكر بحل المشكلات ذت الصبغة المحلية الجامدة إلى إهتمام أكثر نضجا بحل مشكلات تنشأ عن الفضول العقلى وعن الرغبة فى المعرفة المجردة " . ومن الواضح أن ما ترمى إليه نظرية ديوى هو إنماء وتنشيط معرفة أكثر شمولا بالشئون والعلوم والتكنولوجيا . ولم يكن فى ذلك البرنامج أى أهتمام بالمعلومات البسيطة ذات الصبغة العملية أو المنفعة المباشرة المميزة للحياة اليومية . بل على العكس من ذلك نجد أن تلك الأنشطة المميزة للحياة اليومية كما وردت فى تفسير ديوى للبراجماسية كانت نقطة إبتداء مفيدة من الناحية السيكولوجية لتوجيه الدارس إلى الإهتمام بالمعانى المتزايدة فى بعد مداها وفى تجردها وإتصالها بعضها ببعض .

٣- التربية هى الحياة نفسها وليست الإعداد للحياة :

إن التربية بوصفها عملية ذكية لإعادة بناء الخبرة تعتبر مرادفة للحياة . وعلي ذلك فإن تربية الأفراد يجب أن تكون هي الحياة ذاتها وليس الإعداد للحياة.

إن الحياة الذكية هى التعلم. ذلك لأنها تتضمن تفسير وتجديد بناء الخبرة. لذلك يجب أن تكون المدرسة هى المكان الذى يمكن فيه للطفل أن يتعلم كيف يعيش بتدقيق وتفهم . ويجب أن تضعه في مواقف تعليمية تناسب سنه ويمكن أن تودى إالي المواقف المشابهة التى قد تصادفه فى حياته المقبلة.

إن التفكير عند التقدميين عملية يتكيف بها الإنسان مع بيئته المتغيرة . وهي تتضمن الشعورأوالتعرف على المشكلة ووضع خطة للعمل وجمع المعلومات والتحقق من صدقها واستخدامها على المستوى الفردى والإجتماعي . إن أفكار الإنسان تنبع من الخبرة .وهى ليست إلا مؤثرا للعمل تساعد الفرد أن يتكيف بنجاح مع بيئته . ومع ذلك فإن التربية التقدمية ينبغى أن ترتبط بخبرة الطفل . ويكون مستوى الخبرة الذى وصل إليه الطفل هو نقطة البداية التى يرتكز عليها تعلمه في المستقبل.

إن مفهوم التفاعل في الخبرة يقتضى أن الفرد فى تفاعله مع البيئة يعمل على التأثير فيها وتغييرها . ومن ناحية أخرى تعمل البيئة نفسها على تغييره هو . وهكذا يكون التفاعل بين الفرد والبيئة متبادلا والتأثير والتأثر متبادلا أيضا.

ويؤكد التقدميون على أن كل أنواع المعرفة مستمد من الخبرة ، وأن الخبرة هى أكثر من أن تكون مجرد نشاط . إنها تضمن التفاعل والعمل والممارسة . والطفل فى ممارسته للخبرة يجب أن ينشط ويستمتع بنتائج هذا النشاط. وهذا

يتطلب من المدرسة أن تقوم التربية فيها على نشاط التلميذ وأن تتجنب طرق التدريس الجامدة والسلبية. وأن تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ سواء من حيث خبراتهم أو حاجاتهم أو أهدافهم.

ويرفض التقدميون فكرة التواتريين والجوهرين أن التربية إعداد للحياة لأن الحياة تتغير باستمرار. ومن ثم لا يمكن أن نعد طفلا للحياة لأن هذا يعنى مفهوما إستاتيكيا جامدا للتربية. والمفهوم الديناميكى الحى للتربية يقتضى فى نظر التقدمية أن تكون التربية هي الحياة نفسها. وعلى المدرسة أن تنمى لدى التلميذ قدرة التكيف مع مواقف الحياة المتطورة المتغيرة باستمرار.

إن فكرة التقدمية عن المدرسة بأنها الحياة منطقية مع نظرتها إلى الحياة بأنها متغيرة باستمرار على نقيض النظرة التواترية التى ترى أن الحياة تتواتر ولا تتغير. والمدرسة كما يراها التقدميون جزء لا يتجزأ من المجتمع فهى تعكس مشكلاته الإجتماعية . وعلى هذا فعلي المدرسة أن تولى إهتمامها للحياة الإجتماعية وأن تقوم بدور نشط فى تحسين المجتمع . وعلى المدرسة سواء في داخل الفصول أو خارجها أن تواجه المشكلات التى ينبغى علي المجتمع أن يواجهها .

وهذا يعني أن المدرسة ليست برجا عاجيا وإنما تقوم بدور فعال فى شئون المجتمع . إن التقدميين يعتقدون أن المدرسة ينبغى عليها أن تقوم بدور فى بناء نظام إجتماعي جديد. وهم بهذا يتفقون مع " كاونتس" Counts فى إجابته علي التساؤل الذى جعله عنوانا لكتابه : هل تجرؤ المدرسة علي بناء نظام إجتماعي جديد؟ Dare The School Build a New Social Order

٤- دور المعلم النصح والإرشاد :

إن التقدميين يعتقدون أن الحقيقة تتحدد بنتائجها وأن التحقق من صدقها يكون من خلال التفاعل الإجتماعي . وهم ينكرون وجود أي معايير مطلقة يهتدى بها للحكم علي ما يقوم به الإنسان من أفعال. ومن ثم فإن التقدميين يرفضون فرض أية معايير على التلميذ . وإنما يجب أن تنبع هذه المعايير من داخل التلميذ نفسه وفى ضوء فهمه للموقف. وعلي المعلم أن يشجع التلميذ على التصرف بعد التفكير في النتائج التي قد تترتب على تصرفه .

إن إهتمامات الطفل نفسه هى التي يجب أن تحدد ما يتعلمه . فعلى الأطفال أن يخططوا معا لنموهم الشخصى. ويصبح دور المعلم هنا هو إدارة التعليم . فيضع معلوماته الخاصة المتقدمة وتجاربه الناضجة تحت تصرفهم ويساعدهم كلما واجهوا عقبة ما. وبدون أن يوجه مجريات الحوادث يعمل مع الأطفال للوصول إلى نتائج مرضية للجميع . ويقول لورانس توماس : " إن للمعلم خبرة عالية وافرة تمكنه من التأثير على الموقف الحاضر. إن للمعلم دورا هاما وحيويا كمرشد ومنسق، ولكنه ليس المصدر الوحيد للسلطة".

إن كل تلميذ فريد ومتميز عن باقى زملائه فى الفصل. ويجب أن يتعرف المعلم على هذه الفروق وأن يساعد كل تلميذ على التعلم بما يتناسب ومستوى خبرته ومقدرته واحتياجاته من أجل تحقيق نموه الشخصى.

٥- على المدرسة أن تشجع التعاون لا التنافس :

إن الإنسان إجتماعي بطبعه.وهو يشعر بأعظم الإرتياح عند اتصاله بغيره من بني الإنسان . وينادي التقدميون بأن الحب والمشاركةأنسب للتربية من المنافسة والسعى وراء النجاح الفردى. لأن التعاون ينمي الجانب الإجتماعي

الأسمى فى الطبيعة البشرية. والتربية مثلها مثل الحياة الحضارية يجب أن تكون مجموعة من الخبرات. والطفل نفسه يحصل من العمل مع غيره على فائدة أكبر وسعادة أعظم مما لو عمل بمفرده. والتربية بوصفها تجديدا لبناء الخبرة تؤدى إلى تجديد الطبيعة البشرية فى إطار إجتماعى . ذلك لأن الأفراد لكي ينموا نموا مرضيا يجب أن يكون هذا النمو إجتماعيا.

والتقدمية ترفض وجهه النظر الداروينية الإجتماعية. وهي التى طورها هربرت سبنسر والتى تقول بأن المجتمع يجب أن يحاكي الطبيعية ويشجع المنافسه حتي تكون جائزة الفوز من نصيب من هم أحق بنيلها. إن حياة الغابة قد وصفها تنيسون بقوله : " حمراء فى أنيابها ومخالبها" . ولكن هذا الوصف لاينطبق على الحيوانات إلا إذا كانت جائعة أو غاضبة. أما الآن فنحن نعلم أن الحيوانات بصفة عامة تميل للتعاون أكثر مما تميل للمنافسة. وأن فصائل مختلفة منها تتعايش معا من أجل المنفعة المشتركة. وحتى لو كانت الطبيعة تتصف بالصفات التي خلعتها عليها الداروينية الإجتماعية فإن القول بأن القسوة مرغوب فيها فى المجتمع طالما أنها موجودة في الطبيعة هو قول خاطىء. لأن الحيوان لا يستطيع السيطرة على نفسه أو ظروفه وهو لذلك لا يمكنه أن يطور حالته. بعكس الإنسان الذى يمكنه ذلك لأنه يستطيع التحكم فى نفسه. ولا ينكر التقدميون أن للمنافسة بعض القيمة. فهم يوافقون على أن التلاميذ يجب أن يتنافس بعضهم البعض فى بعض المناسبات بشرط أن تهدف هذه المنافسة إلى اطراد النمو. ومهما يكن من أمر فإنهم يصرون على أن التعاون أكثر لياقة من المنافسة بالنسبة للطبيعة البشرية من حيث حقائقها البيولوجية والإجتماعية.

٦- التربية والديمقراطية صنوان متلازمان :

إن هذا المبدأ وكذا المبدأ السابق متداخلان . ذلك لأن الديمقراطية والتعاون

من وجهة نظر التقدميين يتضمن كل منهما الآخر. والديموقراطية من الوجهة المثالية هى الخبرة المشتركة . أو كما يعبر عنها ديوى بقوله :" الديموقراطية أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة. إنها أساسا نمط من الحياة المشتركة والخبرات المتضامنة المتصلة". ويعتقد التقدميون أن الحكومة الديمقراطية تسهم في النمو الشخصى والإجتماعي للفرد.

إن المشاركة فى الخبرة إحدى شروط النمو الذى يحتاج بدوره لتربية. وعلى ذلك فإن الديمقراطية والنمو والتربية متداخلة الصلة بعضها ببعض . وتعليم الديمقراطية يتطلب أن تكون المدرسة نفسها ديموقراطية . ويجب أن تشجع حكم التلاميذ والمناقشة الحرة للأفكار والتخطيط المشترك الذى يقومون به بالاشتراك مع هيئة التدريس واشتراك الجميع إشتراكا كاملا في الخبرات التربوية. ومع ذلك فإن التقدمية لا تشارك التجديدية رأيها في أن المدرسة يجب أن تغرس في نفوس تلاميذها عقائد نظام إجتماعي جديد. إن تعليمهم طبقا لبرنامج عمل إجتماعي وسياسى معين يعتبر فرضا للسلطة وهو ما تنكره التقدمية.

يقول جودى ديوى فى كتابه " الديمقراطية والتربية " :إن الديمقراطية ليست إطارا سياسيا فقط . وإنما هى أسلوب كامل للحياة الإجتماعية . وأن القوة الأكبر لطريقة الديمقراطية فى الحياة توجد فى ديمقراطية التربية . فالمجتمع الديمقراطي هو مثال تربوى لمواطنيه . والتربية الديمقراطيةتنشأ عضويا وطبيعيا من المجتمع الديمقراطى . والتقدم في المجتمع الديمقراطى هو تغير . والمجتمع الديمقراطي والتربية الديمقراطية هي مشاركة وتفتح وليست أمورا مطلقة . فالحياة تعلم. والتربية تعلم بمعني أنها طريقة للحياة.والفرد يتعلم منفردا أو فى جماعة. ولكن غالبا بأسلوب التفاعل : التفاعل مع البيئة ومع الأشخاص ومع الذات. وإحدي الطرق التي يتم بها التعلم والنمو هى من خلال الفروق الفردية

التى تنشأ عن تعدد الأفراد فى الجماعات وفى الثقافات وفى المجتمعات. وإن مراعاة الفروق الإنسانية يعنى تقدير الكرامة الإنسانية والذات الفردية.

والفلسفة التقدمية تنظر إلى التربية كغاية فى حد ذاتها. فالتربية طريق وأسلوب لاكتشاف الغايات. والتعليم هو تجديد لخبرة الشخص والمجتمع. وخبرة الفرد هى أساس التعليم. وحياة الجماعة الديمقراطية هي النموذج المفضل في الفصول والمدارس. واستجابة الذكاء الإنساني للمشكلات والمشروعات تمثل فى الواقع أساس تقييم المنهج المدرسي.

نقد التقدميـــــة :

إن مبدأ المدرسة التي ترتكز علي الطفل قد لاقي كثيرا من النقد. والتقدمية تنادى بأن النشاط الشخصى يؤدى إلى التقدم الشخصى والإجتماعى وإلى الحياة الطيبة. ولكن كيف نعرف هذا التقدم "الشخصى" و"الإجتماعى" و"الحياة الطيبة"؟ . هناك كثيرون قد يقبلون المبدأ القائل بنشاط الطفل إذا كان هذا النشاط يهدف إلى غرض محدد. فإذا أعطى للطفل حرية القيام بالنشاط الشخصى فلابد أن يكون هناك هدف ثابت يسعى لتحقيقه. إن فكرة نشاط الطفل توضح بجلاء النظرية التقدمية فيما يختص بأن النمو يجب أن يؤدي إلي مزيد من النمو . غير أن العملية برمتها تبدو ذات طبيعة دائرية أو أشبه بالدائرة المغلقة. والنمو في هذه الحالة ل يمكن أن يكون مقبولا لأننا نحتاج لمعرفة الهدف الذي يسعى إليه. كما نحتاج للتأكد من أننا عندما نجاهد فى سبيل الوصول إلى هدف فإن التوصل إليه يكون مقبولا، وهكذا إلي مالانهاية. وفي رأى كثير من النقاد أن النشاط الشخصي الذى يؤدى إلى النمو لا يكون إلا بوجود هدف محدد وليس مجموعة من الأهداف المتصلة.

وقد هاجم النقاد أيضا المبدأ القائل بأن الطفل يجب أن يتعلم طبقا لاهتماماته الخاصة. ومما لا شك فيه أننا نسمح بدرجة كبيرة من الحرية فى الدراسة للتلاميذ المقبلين علي الدراسة الجامعية. ولكن ذلك ليس إلا لأنهم على درجة ناضجة من الذكاء. ويفترض فيهم أنهم يدركون أين توجد مصالحهم. ويجيب التقدميون على ذلك بأن طريقتهم في التعليم تعود الطفل علي الإستقلال في البحث والإعتماد على النفس منذ بداية حياته المدرسية، وأن تلك الطريقة تمكنه من النضج مبكرا أكثر مما تسمح به الطرق الأخرى التقليدية. إن لب الإختلاف ينحصر فى المدى الذى يمكن أن يصل إليه التعلم الذاتي للتنظيم الشخصى اللازم للنضج العقلى، وإلى أى حد يمكن تطويره عن طريق تجارب التنظيم التي تطبق من الخارج.

وتؤكد التقدمية أنه طالما كان الطفل نشطا وفضوليا بطبعه فإنه يجب تشجيعه على البحث بنفسه عن المعرفة متعاونا مع أقرانه ومسترشدا بنصائح معلميه. وينصب نقد النقاد فى هذه الحالة على أنه طالما كانت القدرة علي التمييز بين ما هو جوهرى وماهو غير جوهرى من المعارف هي قدرة يختص بها البالغون فيجب على المعلم أن يقدم للطفل كل ما يجب أن يتعلمه . ذلك لأن النضج العقلى لا يمكن أن يفرض عنوة. فهو نتاج تنظيم عقلى لا يمكن التوصل إليه إلا بعد سنوات عديدة. وهذا التنظيم لا يحتمل أن يهضمه الطفل تلقائيا. يضاف إلي ذلك أن المعلم المحترف يعرف بلاشك عن الموضوع أكثر مما يعرفه الطفل. كما أنه مدرب علي تعليم الأطفال وتفهم طبيعة سيكلوجيتهم بما في ذلك ما هو فى صالح الطفل وما يجب أن يعرفه . وهنا يمكن أن نتساءل لماذا نستشير المحامى أو الطبيب إذا لم نكن ننوى أن نعمل بمشورتهم الفنية ؟ وعلي الرغم من وجود فروق بين مختلف المهن فالتمثيل هنا يعتبر خطرا. ويبدو أن

التوجيه الذاتى للتلميذ يجب أن يكون فى المرحلة الثانويتمن مراحل التعليم وألا يسمح به إلا تحت إشراف فنى متخصص .

يقول التقدميون إن التعليم عن طريق حل المشكلات يودي إلى تحرر عقلى أكثر إصالة مما يمكن الوصول إليه عن طريق وسائل التعليم الأخرى. وسواء كان هذا القول قد أمكن تحقيقه بالبحوث المحايدة أم لا فإن الأمر لا يزال موضع نقاش. ويشير التقدميون إلي التجارب التى أجريت ومنها " دراسة الثماني سنوات" التي أعلنت عام ١٩٣٣ ليدللوا بذلك على أن التلاميذ الذين أعدوا للدراسة الجامعية بالطرق التقليدية قد حققوا نفس المستوي أو أعلى من غيرهم الذين أعدوا لتلك الدراسة بالطرق التقليدية. ولسوء الحظ فإن الدراسة ذاتها لا تزال محل نقاش. ويصر كثير من النقاد على أن عدد المتغيرات غير المحكومة في التجربة تقلل من قيمة نتائجها .

وللتقدمية أسانيد سيكولوجية جيدة لما تنادى به من أن الطفل لا يعتبر فردا بالغا صغيرا وأنه لا يجب أن نعلمه كمجرد طالب علم. وقد كان روسو أول من كشف لنا عن هذه الحقيقة. فقد ذكر أنه مما لا جدوى منه أن نتوقع من الطفل أن ينهمك فى بحوث عقلية مجردة إلا بعد أن يصل إلى سن العقل أو الرشد. وفى انتظار هذه المرحلة يجب أن يتعلم الطفل الأشياء التي يستطيع أن يفهمها عن طريق الإستكشاف الذاتى .وقد ناشد أتباع روسو المعلمين أن يربطوا بين ما يتعلمه الطفل فى المدرسة وما قد يواجهه في البيت وفى البيئة، أو بعبارة أخري الربط بين التربية والحياة.

وليس من السهل أن ندرك تماما المعني المقصود بالتربية من أجل الحياة ذاتها بدون تعريف واضح وشامل لمعني الحياة والغرض منها . إن حياة الطفل

تتسم بملامح كثيرة ليس أقلها عملية النمو والتغيير العقلي . لذلك لن نكون متسرعين إذا جعلنا لاهتمامات الطفل التأثير القوى على ما يتعلمه. وإذا نحن نظرنا بنظرة الماضي لوجدنا أن الإهتمامات الحالية قد تبدو تافهة وغير مثمرة. وهنا يصح أن نتساءل مثلا إلى أي حد يمكننا أن نتماشى مع رغبة الطفل فى أن يصبح راعيا من رعاة البقر؟ والتقدميون أنفسهم يدركون ما تنطوى عليه المبالغة فى التنبؤ فى مجال التربية. وقد أوضح بودى Bode أن المدرسة لا يجب أن تكتفى بأن تقود الطفل إلي أن يحيا بل يجب أن تجعله يسمو فوق وجوده الحالي وأن يتغلب على أي عادة قد تعوق نضجه. إن الإهتمام بمتطلبات المستقبل علاوة علي الإهتمام بالحاضر هو جزء من الحياة العاقلة وبالتالى هو جزء من التربية ذاتها.

إن من الصعب أن نعرف كيف يمكن للمدرسة مهما حاولت أن تكون بديلا للحياة. ولا مفر من أن نعترف بأن المدرسة عبارة عن مرحلة تعليمية صناعية تكتنفها قيود ونواح تختلف عما يحيط بالحياة ككل. إنها لا تعدو أن تكون مرحلة واحدة من مراحل الحياة يمكن اعتبارها المرحلة التربوية. إنها تأخذ علي عاتقها واجبات لا تستطيع الوسائط الإجتماعية الأخرى أن تتصرف حيالها. والواقع أن منطق التقدميين يؤدى بهم إلى مأزق. فهم من جهة ينادون بوضع من أوضاع الحياة الحقة. ومن جهة أخري ينادون بدرجات من التسامح والحرية والرقابة يندر أن تسمح بها الحياة الحقة. وقد يجيب التقدميون علي هذا . بل لقدأجابوا فعلا بأن المدرسة يجب أن تختار أفضل عناصر الحياة كما هي الآن، وكما يجب أن تكون. غير أن التربية في هذه الحالة لن تكون هى الحياة ذاتها بل لحياة كما يجب أن تكون . يضاف إلى ذلك أنهم لا يقدمون لنا معيارا محدداً يمكننا من إنتقاء العناصر المثالية أو الواقعية التي يجب أن يتضمنها

التدريس للشباب. ذلك لأن التقدميين أنفسهم يختلفون فى ماهية مطالب الحياة.

وفيما يتعلق بما يتشدق به التقدميون من تفضيل التعاون علي التنافس يقولون إن الفرد الذى يرغب فى المساهمة في الصالح العام قد يعجز أحيانا عن التعاون لأن مبادئه لا يقرها معظم الناس. إن طغيان الأغلبية مثله مثل طغيان الأقلية له أخطاره. ويجب أن نتذكر أن الأغلبية لا يلزم بالضرورة أن تكون أبعد نظرا أو أكثر ذكاء من الفرد. ذلك أن الرأى العام أو التفكير الجماعى يعجز أحيانا عن رؤية بعض النواحى الخلقية والفكرية التى لايستطيع العقل الفرد أن يراها. فكثير من الإصلاحات قد أمكن تحقيقها بالشجاعة والمثابرة التي أبداها أفراد كانوا علي استعداد لتحدى الرأى العام في سبيل ما آمنوا بأنه حق. لذلك يجب أن نتأكد من أن تعاوننا يجب أن يكون حرا وغير مفروض. أو بعبارة أخري يجب ألا يصبح هذا التعاون إلزاميا.

وأخيرا نصل إلى ماهية العلاقة بين التقدمية والديموقراطية. فبالرغم من النتائج التى استخلصها التقدميون من نظريتهم فى الديمقراطية بشأن السلوك فى المدرسة ، فإن هناك عقائد أخري لا تقل ديمقراطية تنادى بأنواع أخري من السلوك. من ذلك أن التربية فى فرنسا وإلي عهد قريب كانت ذات طابع تسلطى إذا نظرنا اليها بالمقاييس التقدمية. ومع ذلك فلا شك فى أن فرنسا دولة ديمقراطية ونظمها التربوية تتماشى مع رغبات شعبها . أما التربية فى السويد التى ظلت حتى وقت قريب ذات طابع تقليدى محافظ أكثر مما هو الحال في معظم الدول الغربية فإنها ولاشك قد عكست رغبات الديمقراطية النيابية. وقد سبق أن رأينا أن التواترية التى انتقدت على اعتبار أنها محافظة ورجعية ومخالفة للديمقراطية قد سايرت الديمقراطية بنفس الحماس الذى كان عند

التقدمية. والواقع أنه من الصعب أن نجد مدافعا عن الحرية العلمية والحياة الديمقراطية أكثر حماسا من روبرت هاتشنز . كما أن الجوهرية بالرغم من آرائها المحافظة لا تقل ديمقراطية . والمهم هو أن عددا من المفكرين ذوى المشارب المختلفة قد قدموا تفسيرات مختلفة لمعني الحياة الديمقراطية. وكلها تفسيرات مقبولة ولكن ليس بينها ما يمكن إعتباره قاطعا.

وقد ظلت التقدمية منذ نشأتها تجتذب سيلا متدفقا من النقد الجماهيري كان أشده إبان تلك الأيام المليئة بالمهانة والذهول التي أعقبت إطلاق أولى سفن الفضاء السوفيتية. ولم يسبق أن حادثة واحدة أثارت مثل ما أثارته هذه الحادثة من الهجوم على نظام التربية فى أمريكا. كان رجال التربية قد أقنعوا الأمريكيين بأن التربية الروسية غير ديمقراطية وتسلطية. ولذا فهي عديمة التأثير. فكيف إذن تفسير هذا النجاح فى العلوم والتكنولوجيا ؟إن المال وحده لايساعد على إطلاق سفينة فضاء. وإنما يقتضى ذلك وجود نظام تربوى يخلق رجالا يستطيعون تصميم تلك السفن وإتقانها. إذن هل يمكن أن يكون معني ذلك أن المدارس الأمريكية كانت تبذل إهتماما زائدا بالأطفال الذين تعلمهم وإهتماما أقل بالموضوعات التي تعلمهم إياها ؟ لقد كان هناك نفور شديد ضد فكرة التركيز علي الطفل التى نادت بها التقدمية . وقد قيل حينذاك إن الأمريكيين قد قسوا علي أطفالهم كثيرا. أما الآن فالأمة أصبحت مدللة ولابد من وضع حد لهذا الفساد.

وبعد أن هدأت أولى إنذارات الخطر وتدخلت آراء أكثر إعتدالا صار الإعتراف بأن التقدمية قد أدخلت كثيرا من التغييرات ذات القيمة على التربية الأمريكية . إن عقارب الساعة لايمكن أن ترجع إلى الوراء. وها هي التقدمية قد حققت ثورة كاملة. وكان لزاما علي المعارضين أن يقبلوها إذا هم أرادوا

الإحتفاظ بنفوذهم . ويمكننا أن نثق فى أن التقهقر الذى أصاب التقدمية أخيرا ليس إلا وقتيا . والحركة مثلها مثل جميع الحركات المماثلة سوف تستأنف حياتها في صورة أكثر حداثة وأقوى نشاطا. والتقدمية بلفتها النظر إلي التغيير والتجديدالذى يجرى علي الدوام فى أرجاء العالم وفي التربية ذاتها وبتحديها الدائم للنظم القائمة ترمز إلى موقف تربوى ذى مغزى دائم.

٤- التجديدية :

تدعى التجددية بأنها الخلف الحقيقى للتقدمية. وهى تصرح بأن الغرض الأساسي من التربية هو "تجديد" المجتمع لكى يواجه الأزمة الثقافية فى عصرنا. ولهذا الغرض فإن المدرسة يجب أن تفسر القيم الأساسية المدنية على ضوء المعرفة العلمية المتيسرة لنا الأن.

فى عام ١٩٢٠ اقترح جون ديوى اسم " التجديدية" فى عنوان كتابه "التجديد فى الفلسفة " . وفى أوئل الثلاثينات قامت جماعة من المفكرين بمطالبة المدرسة بأن تقود المسيرة نحو خلق مجتمع أكثر عدلا بالمطالبة بالولاء لنظام إجتماعي جديد. وكان من زعمائهم الناطقين بلسانهم جورج كاونتس وهارولد راج. وقد كتب كاونتس كتابه " الطريق الأمريكى نحو الثقافة"(١٩٣٠)و"هل تجرؤ المدرسة على بناء نظام إجتماعي جديد؟" (١٩٣٢)(١). فى حين كتب راج " الثقافة والتربية فى أمريكا " (١٩٣١).

ولقد كانت لدى كاونتس الجرأة فى أن يقترح علٰى المؤسسة التربوية للمجتمع أن تقود المجتمع لتحقيق قيمها وأفكارها. والمدرسة بالنسبة لكاونتس

(1) George S. Counts : Dare the School Build a Nw Social Order? New York : The John Day Company. Inc, 1932.

يجب أن تصبح مؤسسة الإصلاح والتغيير للمجتمع. وقد كتب فى ذلك الوقت يقول :" إن ضعف التربية التقدمية يكمن فى حقيقة أنها لم تجتهد فى نظرية للرخاء الإجتماعى . ." وإذا كان علي التربية التقدمية أن تصبح تقدما عبقريا، فإنها يجب أن تواجه جذريا وبشجاعة كل قضية إجتماعية، وأن تتداخل مع الحياة فى كل خصائصها القوية وأن تؤسس صلة عضوية بالمجتمع، وأن تطور نظرية حقيقية للرفاهية، وأن ترسم رؤيا واضحة قائمة علي التحدى للواقع الإنسانى.

وفى ذلك الوقت كان التقدميون أمثال كليلياتريك وتشليدز هم الآخرون يحثون المربين على أن يزدادوا إدراكا لمسئولياتهم الإجتماعية. ولكنهم لم يوافقوا على حجج كاونتس وراج بأن المدرسة يجب أن تحدد لنفسها أهدافا إجتماعية محددة. بل فضلوا بدلا من ذلك التأكيد على الهدف العام للنمو من خلال التعاون الديمقراطى.

وبعد عقدين من الزمن، وبعد أن فقدت التقدمية قوة تأثيرها، بذلت محاولات جديدة لاستخدام فلسفة ديوى بالمعاونة مع النظريات التربوية المعترف بها إجتماعيا. وقد حاول بيركسون فى كتابه العظيم " المثالية والمجتمع " الذى نشر عام ١٩٥٨ التقريب بين التقدمية والجوهرية. وقال إنه بالرغم من أن المدرسة ذاتها يجب ألا تتخذ موقف القيادة فى الإصلاح الإجتماعى إلا أنها يجب أن تتعاون مع الحركات التى سبق أن أبدت نشاطها فى المجتمع. وتقدمت بمحاولة أكثر جدية في تحقيق القيم التربوية. ومع ذلك فقد كان تيودور براملد Brameld هو الذى وضع فى عام ١٩٥٠ أسس التجديدية الإجتماعية عن طريق التربية. وذلك عندما نشر كتابه " أنماط من الفلسفة التربوية ". ثم أتبعه بكتاب

" فلسفات للتربية في الإطار الثقافى " (عام ١٩٥٥) ثم كتابه " نحو فلسفة تجديدية للتربية" عام ١٩٥٦ ثم " الأسس الثقافية للتربية" منهج تركيبي عام ١٩٥٧. وبالرغم من أن عددا من النظريات تدعي التجديدية إلا أن واحدة منها لا تصل فى أهميتها إلى مستوي البحث الذى كتبه براملد. إن ما كتبه بيركسون مثلا يعتبر مثاليا من الناحية الإجتماعية ويحمل سمات برجماسية قوية. ومع ذلك فهو يفتقر إلى الصفة التجديدية المعروفة عند براملد. لقد أشار براملد إلى أن التجديدية هي فلسفة أزمة تلائم ثقافة ومجتمعا فى أزمة. وهذه الأزمة هى جوهر المجتمع الديمقراطى.

والتجديدية ليست مجرد فلسفة تربوية ولكنها أيضا منطلق استراتيجيات العمل الإجتماعي والسياسى وتجميع قوة المعلم كوسيلة للإصلاح الإجتماعي . وبالنسبة للتجديدية فإن التحليل والإستنتاج ليس كافيا وإنما يجب أن يقودا إلي الإلتزام والعمل من جانب كل من المدرس والتلميذ . ذلك أن التجديدية تطالب كلا من المعلم والتلميذ بالإلتزام بتكوين نظرة تقدمية جديدة للمجتمع تقوم على أساس جماعي لا فردى. ويجب أن تكون المدرسة نموذجا لهذا المجتمع لأن تلاميذها هم الذين سيكونون نواة هذا المجتمع الجديد وثمرته.

المبادىء الأساسية للتجديدية :

تتمثل المبادىء الأساسية للتجديدية كما أبرزها براميلد فى ستة مبادىء هى:

١- الغرض الأساسى من التربية هو تقديم برنامج دقيق وواضح للإصلاح الإجتماعى وبناء مجتمع أفضل .

٢- يجب علي المربين أن يبدأوا فى تنفيذ هذا الواجب بلا تأخير وأن تكون المدارس مراكز للإصلاح الإجتماعى.

٣- النظام الإجتماعي الجديد يجب أن يكون ديمقراطيا أصيلا تسهم التربية فى توجيهه

٤- يجب على المعلم أن يقنع تلاميذه عن طريق الوسائل الديمقراطية بصحة وضرورة وجهة النظر التجديدية.

٥- يجب أن تعاد صياغة أهداف ووسائل التربية طبقا لنتائج العلوم السلوكية.

٦- الطفل والمدرسة والتربية ذاتها تتشكل غالبا بالقوى الإجتماعية والثقافية. وسنفصل القول عن كل عنصر منها فى السطور التالية :

١- التربية من أجل إعادة البناء الإجتماعي :

ينظر دعاة التجديدية إلي المدرسة كوسيلة رئيسية لبناء نظام إجتماعي جديد. ومع أن افكارهم موجودة فى المجرى التاريخي للكتابات عن المدينة الفاضلة فقد شهدت الإنتكاسة الإقتصادية الكبري دعوة لتجنيد المدرسة لخدمة إعادة البناء الإجتماعي . ودعا جورج كاونتس فى سلسلة من المحاضرات ألقاها فى عام ١٩٣٢ أمام جمعيات تربوية مختلفة التربويين التقدميين للتصدى للأزمات الكبرى فى زمانهم ووضع تصور جديد لمصير الإنسان قائم علي الرفاهية الإجتماعية وإعادة تشكيل المدارس وتهيئتها لمهمة إعطاء الأجيال الصاعدة الوسيلة لتحقيق مثل هذا التصور.

ومع أن كاونتس إعترف بأن المدرسة هي واحدة من عدد من الهيئات الإجتماعية ، إلا أنه اعتبر أن ذلك يجب ألا يردع المربين التقدميين عن تهيئة

قوي المدرسة لإعادة البناء الإجتماعى. كما لا يجب أن يخشى المربون من أن يؤدى مثل هذا الدور للمدرسة إلى فرض أيديولوجيات علي الدارسين وذلك لأن أي نوع من التعليم الفورى هو فى الحقيقة نوع من الغرض كما يقول كاونتس .

إن جميع المشاكل الوطنية والعالمية المعاصرة مثل الحرب والفقر والجريمة والصراع العرقى والبطالة والقهر السياسى وتلوث البيئة والمرض والجوع وماشابه ذلك تخدم كلها قضية إعادة البناء الإجتماعى. يقول براميلد إن هناك مصدرا كبيرا من المعرفة بحاجة إلي تحقيق فى انتظار من يستخدمه. وإن الفرصة الرئيسية لبناء الحضارة الغربية هى فى التخطيط للكشف عن هذه المصادر واستخدامها بالتساوى لإزالة العقبات والمشاكل المستمرة بطريقة ديموقراطية منظمة. إن تصور هذه المهمة لإعادة البناء يعتمد بمقدار كبير على المدارس. إن المهمة الفورية للمدرسين هى فى الإستناد إلى هذه القوة. وبذلك يدعمون سيطرة المدرسة بالإعتماد علي الغالبية الساحقة للجنس البشري وبالعمل من أجل تحقيق مصالح هذه الغالبية.

من الواضح أنه يجب توجيه المنهاج نحو إعادة تشكيل الأجيال الصاعدة لكي يتمكنوا من اعتناق الأهداف وإيجاد الوسائل الكفيلة بإعادة تحقيق البناء الإجتماعي المشترك.

ويوافق التجديديون على تعريف الخبرة الذى وضعه التقدميون على أنه تفاعل الجهاز الإنسانى مع بيئته المادية والإجتماعية . وهم يرحبون أيضا بما أضفاه التقدميون علي وسائل التربية . كما أنهم يصرون على أن ديوى لم يقدم للتربية سوي الوسائل فقط دون الهدف .وهم يؤيدون رأي التواترين والجوهرين القائل بأن النمو فى حد ذاته ليس هدفا كافيا للتربية. غير أنهم يصرحون بأن

الحل يكمن في مراجعة طرائق التقدميين ثم استخدامها للوصول لأهداف إجتماعية. وعلى ذلك فالتربية يجب أن تصبح الوسيلة الرئيسية لوضع برنامج عمل إجتماعي واضح ودقيق. والتجديديون يرفضون الفكرة التقدمية القائلة بأن يكون المجتمع مجتمع تخطيط وما يتبع ذلك من التركيز علي كيفية تنفيذ هذا التخطيط. ويقولون بأن مجتمع التخطيط يجب أن يركز على الأهداف التي يجب الوصول إليها.

وعلى ذلك فإن براملد ينتقد التقدمية بأنها بطيئة وغير فعالة. لقد بالغت التقدمية فى تقرير قيمة المرونة لدرجة أصبحت معها عائقا إيجابيا للعمل الإجتماعي الفعال. وبدلا من أن يعمل المربون على مداومة تشذيب وإعادة صياغة خططهم طبقا لأهداف نسبية أصبح عليهم أن يضعوا برنامجا محددا للعمل الإجتماعي والسياسى. ويصبح تنفيذه الهدف الرئيسى للسياسة التربوية.

٢- يجب أن تكون المدارس مراكز للإصلاح الإجتماعى:

إن التجددية بادعائها أنها فلسفة عصر يعاني من أزمة تدق ناقوس الخطر بدقات .لم يسبق سماعها من النظريات التربوية الأخرى. فهى تصرح بأن الحضارة اليوم تواجه احتمال الإفناء الذاتى. ولذا يجب على التربية أن تؤدى إلى تغيير جذرى فى عقل الإنسان لكي يمكنه من إستخدام القوى الجبارة التي يملكها الآن ومستقبلا من أجل البناء لا التدمير. وفى نفس الوقت نجد أن التقدم المذهل الذى أحرزته العلوم السلوكية فى السنوات الأخيرة يهيىء مصدرا للمعرفة لم يسبق له مثيل. وبذا يمكننا إستكشاف طبيعة المجتمع التي تلائم مطالب الإنسان الحقيقية وكذا وسائل بث الحماس فى نفوس الشباب لتحقيق هذه المطالب . فالتربية يجب أن تعني عناية كاملة بخلق نظام إجتماعي جديد

يحقق القيم الأساسية للثقافة. وفى نفس الوقت يستطيع أن يتماشى مع القوي الإجتماعية والإقتصادية التي تتحكم في العالم الحديث. إن المجتمع يجب تغييره لا عن طريق العمل السياسى فحسب ولكن وبصفة أساسية عن طريق تربية أفراده التربية المؤدية لنظرة جديدة إلي حياتهم المشتركة. وهذه المطالبة بالنظام الجديد ليست مخلصة فحسب ولكنها هامة ومباشرة . والتجديدية كما يقول براملد:

" تلتزم قبل كل شيء بتأسيس ثقافة جديدة . وهي تزخر باقتناع عميق بأننا نخوض غمار مرحلة تجديدية يجب ألا يقل ما يسفر عنها عن السيطرة على النظام الصناعى والخدمات العامة والموارد الثقافية والطبيعية من ولأجل عامة الشعب الذين كافحوا على مر العصور فى سبيل حياة أمن وكرامة وسلام لأنفسهم ولأولادهم. ".

٣-على المدرسة أن تسهم فى توجيه النظام الإجتماعي الديمقراطى:

المجتمع الجديد يجب أن يكون ديمقراطيا أصيلا يسيطر فيه الشعب بنفسه على مؤسساته وموارده. ويصبح فيه كل مايمس الصالح العام فى العيش والصحة والصناعة مسئولية ممثلى الشعب المنتخبين ، وفى ذلك يقول براملد :

" إن الإختيار الأعظم للديمقراطية هو سيطرة الأغلبية العظمى على المؤسسات الرئيسية والموارد الثقافية . ويجب أن يسيطر الشعب العامل علي جميع المؤسسات والموارد الرئيسية . هذا إذا أردنا أن يصبح العالم ديمقراطيا أصيلا . . . ".

والمدرسة يجب أن تركز على المستقبل . فتمهد الطريق لنظام جديد وتقوم بتربية عقول وأخلاق تلاميذها ليكونوا على استعداد لاستقبال هذا النظام

الجديد. وهذا الهدف لا يلزم أن يفرض عليهم. ولكن يجب أن يقبل عن طيب خاطر . فالمعلم عليه ألا يفرض على تلاميذه أي فكرة إلا إذا كانوا راغبين فى تقبلها.

ولما كان المجتمع المثالي مجتمعا ديمقراطيا ، لذا وجب أيضا أن يكون تحقيقه بالوسائل الديموقراطية . إن الأهداف والسياسيات الخاصة بالنظام الجديد يجب أن يوافق عليها مجموع الرأي العام وأن يكون تنفيذها بأكمل درجات التأييد الشعبى الممكنة . إن التغيير الذى يقوم فى أذهان الرجال أعمق وأكثر دواما من أي تغيير يقوم به السياسيون وحدهم أو يفرض بقوة السلاح. فإذا كنا نريد حقا أن نجدد المجتمع فيجب علينا أن نعيد تربية أفراده.

٤- على المعلم أن يقنع تلاميذه بوجهة النظر التجديدية:

إن الجماهير يجب أن تستحث على تجديد المجتمع الذى يعيشون فيه. وهذا الحث يجب أن يبدأ من المدرسة. فواجب المعلم أن يقنع تلاميذه بصحة وأهمية الحل التجديدى. ولكه يجب أن يفعل ذلك بالإلتزام الأمين للطرق الديمقراطية. ويجب أن يسمح بالبحث الحر فى الدلائل سواء ماكان منها مؤيدا لوجهة نظره أو مخالفا لها. وأن يعرض الحلول بنزاهة. كما يجب أن يسمح لتلاميذه بالدفاع عن حلولهم الخاصة. أما القرار الأخير فيما إذا كان يجب قبول أو رفض الآراء المقدمة فيجب أن يترك للمتعلم نفسه. وفى ذلك يقول براملد:

" إننا معلمون مواطنون لنا إعتقاداتنا وإلتزاماتنا ولنا إنحيازاتنا التى نعتقد بإمكان الدفاع عنها . ونحن لا نقصد أن نعرض كل ذلك على الملأ فحسب، أو نرحب ترحيبا عميقا بالنقد الحر لكل من هذه الإعتقادات ، ولكننا نقصد أيضا أن نعمل علي أن تتقبلها أكبر أغلبية ممكنة".

٥- إعادة صياغة أهداف التربية ووسائلها :

يجب إعادة صياغة وسائل وأهداف التربية صياغة كاملة لمواجهة متطلبات الأزمة الثقافية الحالية ولتتوافق مع نتائج العلوم السلوكية. وأهمية هذه الأخيرة هي في كونها تمكنها من إكتشاف القيم الحقيقية التى يؤمن بها الناس إيمانا قويا وما إذا كانت القيم ذات طابع عالمى . وبهذه المعلومات يمكننا أن نرسم نظاما عالميا مناسبا. ويقول براملد فى هذا الصدد :

" أخذت العلوم السلوكية تثبت لأول مرة فى التاريخ أنه من الممكن تحديد أهداف إنسانية لا على أساس أسباب عاطفية أو مذهبية أو أى أسباب أخري إختيارية، ولكن على أساس ما يجرى تعلمه حول القيم الثقافية المحلية أو حتى العالمية. وبالرغم من أن الدراسات فى هذا المجال الصعب لم تتقدم إلا قليلا فإن ما وصلت إليه يكفى لجعلها قادرة على وصف هذه القيم موضوعيا والتدليل على أن بنى الإنسان يفضلونها علي القيم البديلة".

ويقول براملد إننا يجب أن ننظر بنظرة جديدة إلي الطريقة التى نخطط بها منهاجنا والمواد التى يشملها المواد وإلى الوسائل التربوية المستخدمة وإلى التكوين الإدارى والطرق التي يجري بها تدريب المعلمين. وهذه كلها يجب تجديدها طبقا لوجهة النظر العلمية للطبيعة الإنسانية لكى يمكنها أن تسهم إسهاما مباشرا في خلق النظام الجديد.

إننا مثلا قد بدأنا فى فهم طريقة سلوك الطبيعة الإنسانية للكل. وأن بعض الوظائف مثل التفكير والتخيل والإرادة لا تؤدى فى الواقع عملها مستقلة الواحدة عن الأخرى. ولكنها تعمل فى تضافر . لذلك يجب أن نضع منهجا تكون مواده وأقسامه متصلة بعضها ببعض إتصالا وثيقا فى إطار وحدة

متكاملة. ولا ننظر إليها كمجرد مجموعة متنافرة من المعارف . ويعبر براملد عن ذلك بقوله :

" إن نظرية الإنسان الواحد المشتقة من والمؤدية إلى المعرفة التجريبية للسلوك الإنسانى فى مجالاته المتعددة يجب ألا تقتصر على احتواء جميع ميادين المعرفة الأخرى بل يجب أن تكسبها معني جديدا وفعالا" .

٦- التربية تتشكل بالقوى الإجتماعية والثقافية :

التجديدية تؤكد المدى الذى يجب أن يصل إليه الطفل والمدرسة والتربية ذاتها عن طريق القوى الثقافية والإجتماعية. وهي تعلن أن التقدمية قد بالغت في الحرية الفردية فى حين أنها لم تركز بما فيه الكفاية علي المدى الذى وصلنا إليه إجتماعيا . ومن المؤكد أن التقدمية تلفت النظر إلي الطبيعة الإجتماعية للإنسان وإلى أهمية الجماعة فى التربية. ولكنها تفعل ذلك من وجهة نظر ظلت فردية. وفى محاولتها إيجاد وسيلة يتمكن بها الفرد من إكتشاف ذاته من خلال المجتمع نجدها تهمل مدى تأثير المجتمع فى الحالة التى وصل إليها الفرد .

إن الحياة المتحضرة بأوسع مظاهرها حياة جماعية .ولذا فإن المجموعات يجب أن تلعب دورا هاما في المدرسة لكي يتمكن الفرد البالغ المتعلم من معرفة طريقة استخدام مواهبه فى الوسط الإجتماعى الذى ينتمى إليه. وفى ذلك يقول براملد :

" يجب أن تقدر قيمة الجماعات كما هي ، فلا يجب أن نحكم عليها بقسوة أو نقبل سلوكها قبولا سلبيا علي اعتبار أنه سلوك حتمى. ولكن يجب أن يكون حكمنا عليها عن طريق التحليل السليم الذى يهدف لوضع برنامج إجتماعي وتربوى يساعد على تحقيق آمال أفرادها والتقليل من إنحرافاتهم الأخلاقية وإطلاق العنان لطاقاتهم الإنسانية ".

إن المجتمع يستطيع أن يعيد تشكيل نفسه بتربية أفراده بحيث يدركون الحاجة لإصلاحات إجتماعية محددة. ويكونون على إستعداد لتنفيذها . وعلى ذلك فإن برملد يسمى التربية " الإدراك الإجتماعي للذات". ويعني بذلك أنه من خلال ذلك يمكن للفرد أن ينمي الجانب الإجتماعي من طبيعته وأن يتعلم كيف يشارك في الحركات الإجتماعية التى تسعى لجعل حياة المجتمع ديمقراطية مخططة.

نقــــد التجديديــــة :

لقد عبر " براملد" عن تجديديته بحماس. وكان لدعواها القائلة بأنها تقوم علي النتائج الموثوق بها للعلوم السلوكية تأثير قوى . ومثل هذا القول - إذا كان صحيحا - يصعب مناهضته. ولكنه لسوء الحظ يبدو مزعزعا. أما الحقيقة الثابتة وهى أن تلك النتائج - فضلا عن غيرها من النتائج - تسمح بتفسيرات عدة لا يعدو تفسير براملد أن يكون واحدا منها. وكما سبق الإيضاح وكما يقرر براملد نفسه ، فإن النتائج الثابتة للعلوم السلوكية قليلة وهى لا تعكس دلالات مؤكدة على التربية. وهناك فضلا عن ذلك العديد من الإختلافات بين علماء السلوك أنفسهم كما بين المربين. وهى فى حد ذاتها إختلافات كافية بكل تأكيد. إن مايعتقد رجل الإجتماع فى صحته ، وكذلك رجل الإقتصاد ، يسهل على غيرهما دحضه . إننا نعرف أن السيكولوجيين لا يتفقون بأى حال على أنواع السلوك المنشودة فى مجتمع عادل . ولايزال أمام العلم أن يجيب على هذا التساؤل باستمرار :" ماهى أفضل القيم التي علي الإنسان أن يقبلها ؟ . " وما هي أفضل المؤسسات الإجتماعية لتحقيق ذلك ؟ " .

إن ماتفخر به التجديدية من أنها قائمة على معرفة علمية وثيقة بالسلوك الإنساني أمر لايمكن تدعيمه . ويشك كثيرون فى أن التجديدية قد إحتلت مكانتها في المجال الرئيسى للتراث الثقافى الأمريكى كما يدعى مؤيدوها ذلك. لأن الفردية المتميزة لا تزال جزءا من ذلك التراث مثلها مثل الإنتماء إلي المثل الإجتماعية الديمقراطية الراسخة. ومن الصعب فى الواقع أن نتصور ديمقراطية شاسعة مثل الولايات المتحدة تسير في إتجاه تغييرات بعيدة المدى كالتي يقترحها براملد. إن التصويت لإنتخاب ممثل سياسى أو لإصدار سندات مثلا شيء والتصويت لإختيار النظم التربوية شيء آخر. لأن هذه تخضع لعدة إعتبارات خلقية ودينية وفنية وإجتماعية . هذا فضلا عن اعتبارات شخصية بحتة. فكيف إذن لهذا العدد الكبير من المصالح التضاربة فى المجتمع أن تجد طريقة تربوية ترضى الجميع ؟

ربما تكون التعاليم التسامحية التى ينادي بها براملد هى فى الواقع مجرد تضارب فى التعبير . إن التجديدية كمذهب تطالب بالإلتزام . فالمعلم التجديدى لا يمكنه أن يعلم مبادئه بدون أن يلتزم بها هو نفسه وبدون أن يسعي لإلزام طلبته بها. ومهما بذل من جهد لكى يكون محايدا فى حجرة الدراسة . فإنه -طبقا لطبيعة الأشياء - لا يستطيع أن يكون محايدا وتجديديا فى نفس الوقت . إن المجتمع الأمريكى منقسم إنقساما عميقا حول القيم الإجتماعية. وهو إنقسام لايمكن التغلب عليه إلا بحركة إجتماعية الأمر الذى لا يحتمل تحقيقه بالطرق الديمقراطية، وبصفة خاصة في مجتمع حر مفتوح. بل ولا يجب أن يتحقق . لأن معنى ذلك أن البناء السياسى بأكمله يجب أن يتغير. ويبدو أن تجديدية براملد كفيلة بأن تؤدى إلى مثالية جماعية يمكن فيها للأفراد أن يصدقوا كل ما هو حق طالما كان الوصول إليه بالطرق العلمية وطالما أن مواجهته هى مواجهة إجتماعية واعية .

جدول يلخص اهم الفروق بين فلسفات التربية (١)

الفلسفة	الهدف الرئيسي	المنهج الدراسي	الطريقة	المثل الأعلى للمتعلم
التواترية	تنمية القوى العقلانية والتفوق الأكاديمي	الفنون الحرة - الكتب الكبرى العظيمة	المواد العقلية والتحليلات الأدبية	عقلانية موجهة بالمبادىء والسمو على العالم البيولوجي
الجوهرية	التفوق الأكاديمي وتنمية العقل	المواد الدراسية الرئيسية	المواد العقلية وإتقان المواد الدراسية	عقلانية تقوم على السيطرة على المعلومات والمهارات الأساسية
التقدمية	التفكير النقدي لحل المشكلات وتنمية المواطن الحر المتنور	دراسات شاملة موحدة تدور حول المشكلات في جو تعليمي ديمقراطي	حل المشكلات من خلال التفكير النقدي بالأسلوب العلمي والطريقة الديمقراطية	التفكير الإستقلالي والمسئولية الإجتماعية للمواطن الديمقراطي
التجديدية	بناء نظام إجتماعي ديمقراطي مثالي(أي مدينة فاضلة واقعية)	مشكلات إجتماعية - برامج إصلاحية مصممة علميا للتنفيذ على المستوي الجماعي	التحليل الناقد للمساوىء والحاجة إلى إجراءات إصلاحية	الإلتزام بضرورة التغيير والتجديد والإصلاح الإجتماعي البناء والمشاركة في برنامج جماعي للإصلاح الإجتماعي

(1) Van Scotter and Others : Foundations of Education. Prentice-Hall Inc. Engle Wood cliffs -N.J. 1979 P.53.

جدول يلخص أهم الفروق بين فلسفات التربية (٢)

التواترية	الجوهرية (الأساسية)	التقدمية	التجديدية
١- التربية إعداد للحياة ويجب أن تؤكد على تراث الماضى الخالد ٢- الطبيعة الانسانية ثابتة ويجب أن تكون التربية موحدة للجميع ٣- يجب أن تركز التربية على تنمية العقل والتفكير ٤- يجب أن يركز المنهج على الفنون السبعة الحرة والكتب العظمى الخالدة فى التاريخ الإنسانى	١- تعنى التربية بالحفاظ على أحسن ما فى التراث الثقافى للمجتمع ٢- مساعدة الفرد على النمو العقلى ٣- يتضمن التعليم الجد والمثابرة من جانب التلميذ والمبادرة من جانب المعلم ٤- يتضمن المنهج المدرسى تعليم المواد الأساسية ٥- تعليم القيم التقليدية التى تقدر تقديرا عاليا	١- التربية هى النمو وهى إعادة بناء الخبرة بصورة مستمرة نشطة وهى الحياة ذاتها وليست الإعداد للحياة	١- التربية توجه المجتمع لتحقيق قيمه أهدافه من أجل الإصلاح الإجتماعى وبناء مجتمع أفضل ٢- يجب أن تكون المدارس مراكز للإصلاح الإجتماعى ٣- يجب أن يقوم المنهج على أساس تصور للمجتمع المثالى ٤- يجب أن تعاد صياغة أهداف ووسائل التربية طبقا لنتائج العلوم السلوكية

وقفـــة ختاميـــة :

واجهت فلسفة ديوى في الربع الأول من هذا القرن القليل من المعارضة والكثير من الدعم في الولايات المتحدة وخارجها. ويبدو أن المحافظين لم يقدروا عمل ديوى حق تقديره . أو أنه نتيجة لولاتهم لتقاليدهم لم يتأثروا بنقده لهم. إلا أنهم بدأوا يستيقظون في العقد الرابع من هذا العقد. وبدأت المعارضة تتراكم حتى أصبح ديوى قضية تثير إهتمام الرأي العام . ووقف فى صف ديوى معظم المربين. ووقف ضده أساتذه جامعيون وخاصة فى مجال الإنسانيات.

كانت القضايا بين المعسكرين كثيرة . ولكن بعد الحرية التى شهدتها العشرينات والكساد الذى أصاب الثلاثينات ، والأربعينات التى مزقتها الحرب، والخمسينات الصعبة التي تلت الحرب ، اختزلت هذه القضايا إلى الحقيقة الرئيسية وهى أن جزءا كبيرا من الشعب الأمريكى لم يعد قادرا علي تقبل النظريات المتطورة فى التربية المبنية على التجربة والنسبية فى الأهداف. وأخذوا يحسون بالراحة للإتجاه نحو الفلسفات التقليدية فى التربية المبنية على أهداف ثابتة دائمة. وكنتيجة لذلك أعيد إحياء الفلسفات المثالية والواقعية فى التربية وخاصة الواقعية المدرسية. ووجد البعض الأمان فى تأكيد مثالية أفلاطون والبعض الآخر وضع ثقته فى واقعية أرسطو. وفى مقدمة هؤلاء الأرسطوطاليسيين الجدد، ومن أشهرهم هتشنز مديرجامعة شيكاغو . وقد هاجم هتشنز الفلسفة الطبيعية فى النظريات التربوية التقدمية وكان اعتراضه علي جوانبها الرومانسية وغير العقلانية أكثر من اعتراضه علي الفلسفة الطبيعية فى حد ذاتها.، وكان يفضل عليها الفلسفة الطبيعية المبنية على القانون الطبيعى . وأخذ يؤكد أنه من خلال الإتساق والإنتظام فى الطبيعة يمكن تكوين فلسفة

تربوية مستقرة . والأرسطوطاليسيون يعتقدون أنه يمكن تحديد هذا الإنتظام بالتمييز بين ماهو جوهري وما هو عرضى فى طبيعة الأشياء.

وكان تأثر الأرسطوطاليسيين واضحا على أدلر أيضا. فهو يحدد التربية كما حددها أرسطو بأنها ترويض القدرات الفطرية على الفضيلة. كما أن ثقته فى طبيعة الإنسان الثابتة قادته للتأكيد علي أن هدف التربية يجب أن يكون نفس الهدف فى كل زمان ومكان.

وقد ابتهج الواقعيون الدينيون لرؤية أرسطو يقف فى مواجهة ديوى . بل إنهم إعتبروا أن "هتشنز" و "أدلر" مقصرين فى هجومهما علي ديوى . وقد كان لديهما إعتراض ضد طبيعة ديوى الأداتية أو التجريبية. وامتدت ضد طبيعة هتشنز أيضا .ومع أنهم أقروا بأهمية إتباع النظام الطبيعي فى ممارسات تربوية كثيرة ، إلا أنهم إعترضوا على تكوين نظرية تربوية إعتمادا كليا على الطبيعة. ففى رأيهم يجب ألا تبنى هذه النظرية علي النظام فوق الطبيعى كما فعل توماس الإكوينى.

وتعب الكثيرون في هذا الهجوم المركز على جون ديوى. وفى رأيهم أنه بنهاية الحرب العالمية الثانية وبداية النصف الثانى من القرن العشرين تطلب الأمر إعادة التوكيد على النظريات التقدمية . وكانت التجديدية أحد الإتجاهات الجديدة. وهى وليدة تقدمية ديوى ولكن لها معالمها التي تميزها.

كانت الفلسفة التقدمية ملائمة لمجتمع ثابت بصورة معتدلة حيث كانت التغيرات مجرد إصلاحات للمخطط العام الموجود. ولكن التجديديين نظروا إلي ميزان القوي الذرية بين الغرب والشرق. ورأوا أن الأمر يتطلب فلسفة تربوية معدة لتغيرات ثورية.

أبرزت الفلسفة الوجودية إتجاها آخر . فهذه الفلسفة التي تمتد بجذورها إلى القرن الماضي لاقت شعبية طاغية خلال وبعد الحرب مباشرة. وليس من الصعب معرفة سبب شهرتها حيث أن الوجوديين يرون أن سبب مأزق الإنسان هو الوحدة والقلق . وفى الواقع أن الإنسان يخشي القضاء عليه سواء فى الحرب أو فى السلم .ومع أنه غير واثق مما تعنية الحياة بالنسبة له فإنه يواجه المستقبل بعدم هدوء يستحق العطف . إن المعني الحقيقى المطمئن للحياة هو أن نلتزم بأعمالنا ونتحمل نتائجها .

وقد قامت فلسفة التحليل اللغوى بانطلاقة مهمة . فهى مثل الوجودية ذات أصل غير تربوى. خصائصها الرئيسية أنها محاولة لنقد الفلسفة بنغمة جديدة . وتنطلق هذه الفلسفة فى نقدها من خيبة الظن التى يشعر بها الكثيرون بعجز الفلسفة بعد قرون من الجهود عن حل مشاكلها الرئيسية.

لقد عرضنا فيما سبق لعدة فلسفات عامة أساسية بما تتضمنه من معان تربوية وكذا لأربع نظريات تربوية وضعها المربون أنفسهم.وقد يكون القارىء قد قرر الآن أى هذه النظريات يتبع أو يوافق عليها . إن البعض ولاشك سيشعر بالميل بشكل أو بآخر نحوها جميعا وسيبحث عن الكثير من الأفكار من مختلف المصادر . وقد يكون فى مجموعها موقف أساسى إزاء التربية . وإذا كنا نريد أن نجد مثل هذه الفلسفة فيجب أن نتاكد من أن جميع عناصرها تتصل إتصالا منطقيا ببعضها البعض. وإذا نحن حاولنا الجميع بين موقف هتشنز تجاه المهنة وكتابات ديوي فإننا نكون قد حاولنا الجمع بين النقيضين. ذلك لأن كلا من هتشنز وديوي ينظر إلي التربية نظرة مختلفة عن نظرة الآخر. ومن جهة أخرى نظرا لأن جميع الفلسفات تبدوا إنتقائيا فإن كل قارىء لابد وأن ينتقى من بين

الفلسفات التى قرأ عنها ومن تجارب حياته الخاصة الأفكار التى إذا جمعت في إطار واحد تستطيع أن تمثل خلاصة فلسفته الخاصة.

ولكن ما الذي يجب أن نفعله لوضع فلسفة ما ؟ يجب أولا أن نفحص حياتنا لنحدد الهدف الذى نعيش من أجله والأشياء التى نوليها أعظم تقديرنا والمعارف التى نرى أنها تستحق أن تعرف . ثم نحدد مدى اهتمامنا الحقيقى بسعادة الإنسانية. إننا عندما نقول بأننا نحب الناس، فما الذى نعنيه فعلا بذلك؟ هل سبق للقارىء أن فكر لماذا يحب الأطفال ؟ وهل يحب المعرفة بنفس الطريقة التي يحب بها الأطفال؟ من المحتمل إذا نحن أجبنا علي مثل هذه الأسئلة بأمانة أن نجد أننا لا يجب أن نكون معلمين . لأن ميولنا تختلف عن ميول المعلم الحقيقى.

ومهما كانت النتيجة فإن هذا التحليل الذاتى لابد وأن يأتي بفائدة . إنه من الواجب أن تكون لنا فلسفة خاصة بنا فى أي مجال من مجالات الحياة لكي نعرف الطريق الذى نسير فيه . فإذا كان المعلم أو المرشد التربوى لا يملك فلسفة تربوية فإنه يسير فى متاهة .ولايكون هناك مناص أمام التلاميذ من أن يتبعوه بلا وعى. وأن يتوجهوا إلي الغير بمشاكل الشباب الكبرى .

ولنختم هذا الكتاب بالقول التالى : إن الفلسفة تحرر خيال المعلم وهي فى نفس الوقت تنبع من عقله . والمعلم عندما يتتبع مشكلات التربية إلى جذورها فى الفلسفة يرى هذه المشكلات فى أفق أكثر إتساعا . كما أن التفكير الفلسفى يمكنه من استخدام عقله إستخداما رتيبا. والمربى الذى لا يستخدم الفلسفة يعتبر بالضرورة سطحيا. والمربى السطحى قد يكون جيدا أو رديئا. ولكنه إذا كان جيدا فهو أقل جودة مما كان يمكن أن يكون. وإذا كان رديئا فهو أردأ مما يجب أن يكون.

مراجع الكتاب

أولا : المراجع العربية :

١- ابن خلدون : المقدمة.

٢- ابن سينا : كتاب السياسة .

٣- ابن عبد البر القرطبى : جامع بيان العلم وفضله ، المطبعة السلفية ، المدينة المنورة ١٩٦٨.

٤- أبو حامد الغزالي : إحياء علوم الدين .

٥- أبو حامد الغزالي : المستصفى .

٦- أبو حامد الغزالي : ميزان العمل .

٧- أحمد أمين : الأخلاق . دار الكتاب العربى ، بيروت ١٩٦٩.

٨- أحمد أمين : زعماء الإصلاح فى العصر الحديث - مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٩.

٩- أحمد شلبى : تاريخ التربية الإسلامية . دار النهضة العربية.

١٠- السيد محمود بدوي : الأخلاق بين الفلسفة وعلم الإجتماع . دار المعارف القاهرة ١٩٦٧.

١١- توفيق الطويل : فلسفة الأخلاق . دار النهضة العربية ١٩٧٦.

١٢- جمال الدين أبو بكر الخوارزمى : مفيد العلوم ومبيد الهموم - الشئون الدينية بدولة قطر ١٩٨٠.

١٣- رالف لنتون : دراسة الإنسان . ترجمة عبد الملك الناشف - منشورات المكتبة العصرية - بيروت ١٩٦٤.

١٤- زكريا ابراهيم : عبقريات فلسفية : كانت.

١٥- شهاب الدين محمد بن أحمد ابو الفتوح الأبشيهى : المستطرف فى كل فن مستظرف - دار الفكر - بيروت .

١٦- عبد الله عبد الرحيم العبادى : من الآداب والأخلاق الإسلامية ١٩٧٦.

١٧- صادق سمعان : الفلسفة والتربية .. محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية.

١٨- عباس محمود العقاد : التفكير فريضة إسلامية .

١٩- عباس محمود العقاد : الفلسفة القرآنيـــة .

٢٠- عبد الوهاب خلاف : علم أصول الفقه : مطبعة النصر : القاهرة.

٢١- فينكس : فلسفة التربية - ترجمة محمد لبيب النجيحى - دار النهضة العربية ١٩٦٥.

٢٢- محمد أبو زهرة : تاريخ المذاهب الإسلامية - دار الفكر العربى . القاهرة.

٢٣- محمد إقبال : تجديد الفكر الديني فى الإسلام . ترجمة عباس محمود . لجنة التأليف والترجمة والنشر. القاهرة ١٩٦٨.

٢٤- محمد عطية الإبراشى : التربية الإسلامية وفلاسفتها . عيسى البابى الحلبى ١٣٩٥ هـ.

٢٥- محمود قاسم : فى النفس والعقل لفلاسفة الإغريق والإسلام - الأنجلو المصرية - القاهرة.

٢٦- مصطفى عبد الرازق : تمهيد لتاريخ الفلسفة الاسلامية - النهضة المصرية - الطبعة الثانية .

٢٧- نيللر : الأصول الثقافية للتربية . ترجمة د. محمد منير مرسى وآخرين ، عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٢.

٢٨- نيللر : فى فلسفة التربية . ترجمة د. محمد منير مرسى وآخرين، عالم الكتب - القاهرة ١٩٧٢.

ثانيا - المراجع الأجنبية

1. Archambault, R. (ed.) = Philosophical Analysis and Education. Routledge and Kegan paul. London 1972.

2. British Journal of Educational Studies. 1990.

3. Brubacher. J.: Modern Philosophies of Education. McGraw - Hill Book Co. N. Y. 1969.

4. Cahn. S.: The philosophical Foundations of Education. Harper & Row Publishers. N. Y. 1970.

5. Callahan, J. & Clark, L. : Foundations of Education. Macmillan. Publishing Co. U. S. A. 1977.

6. Chabaud. Jacqueline : The Educaiton and Advancement of Women. Unesco - Paris. 1970.

7. Cambridge Journal of Education. 1990.

8. Connell, W. et als : Readings in The Foundations of Education Routledge & Kegan Paul. London 1967.

9. Couvert. R. : The Evaluation of Literacy Programmes. A Practical Guide - Unesco - Paris. 1979.

10. Dewey. J. : Democracy and Educaton. Macmillan and Co. N. Y. 1916.

11. Elvin. H. : Education and Contemporary Society. C. A. Watts & Co. 1965.

12. Entwistle, H. Class, Culture and Education. Methnen and Co. Ltd. London. 1978.

13. Evans, G. : Learning in Midieval Times. Longman Group Limited. London. 1974.

14. Evetts, J. : The Sociology of Educational Ideas. Routledge & kegan Paul - London. 1973.

15. Good. C. : Dictionary of Education. McGraw Hill Inc. 1973.

16. Gratler. A. : The Training of Adult Middle - Level Personnel. Unesco - Paris. 1972.

17. Hely. A. : New Trends in Adult Education : From Elsinore to Montrcal. Unesco. Paris.

18. Henderson. A. : Training University Administrators : A Programme Guide. Unesco. Paris. 1970.

19. Horne, H. The Philosophy of Education. MacMillan, Publishing Co. N. Y. 1927.

20. Hummel, : C. : Education Today For The World of Tomorrow. Unesco. Paris. 1977.

21. Hunt, M. : Foundations of Education : Social and Cultural Perspectives. Holt, Rinehart and Winston. N. Y. 1975.

22. Johnston, H. : A Philosophy of Education. McGraw - Hill Book Co. N. Y. 1963.

23. Journal of Philosophy of Education. The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain. 1990. .

24. Judge, H. : School is not Yet Dead. Longman Group Ltd. London 1974.

25. Karabel, J. & Halsey, A. (eds.) : Power and Ideology in Education. N. Y., Oxford University Press, U. S. A .1979.

26. Kobayshi, T. : Society Schools and Progress in Japan. Pergamon Press. London. 1976.

27. Le Gall. A & Lauwerys. J. and Holmes, B. and Dryland. A. & Mattssons. : Present Problems in the Democratization of Secondary and Higher Education. Unesco. Paris. 1973.

28. Lewy. A. : Hanbook of Curriculum Evaluation. Unesco. Paris. 1977.

29. Linton, R. : The Cultural Background of Personality., Appelton Century. Crofts. U. S. A. 1945.

30. Morris, B : Some Apects of Professional Freedom of Teachers - Unesco - Paris. 1970.

31. North White Head : Aims of Education.

32. O'conner, D. : An Introduction to the Philosophy of Education. Routledge and Kegan Paul. London. 1957.

33. Palardy. J. : Teaching Today. Tasks and Challenges. Macmillan Publishing Co. Inc. N. Y. 1975.

34. Peters, R. : The Philosophy of Education. Oxford University Press. 1978. G. B.

35. Phenix, P. : Realms of Meaning. MacGraw - Hill Series in Education. U. S. A. 1964.

36. Deid, L. : Sociological Perspectives on School and Education. Open Books Publishing London. 1978.

37. Ross, J. : Ground work of Educational Theory. George Harrap & Co. London. 1962.

38. Schofield, H. : The Philosophy of Education. an Introduction. George Allen & Unwin - London. 1979.

39. Smith, B. & Ennis, R. : Language and Concepts in Education. Rand McNally & Co. Chicgo. 1961.

40. Taylor. W. (ed.) : Research Perspectives in Education. Routledge & kegan Paul. London. 1973.

41. Trethewey, A. : Introducing Comparative Education - Pergamon Press - Austrialia. 1976.

42. Unesco : Techincal and Vocational Teacher Education and Training. Monographs on Education. 1973.

43. Unesco and the International Association of Universities. Life. Long Educaiton and University Resources. 1978.

44. Van Scotter, R. and Others : Foundations of Education. Social Perspectives. Prentice. Hall, Inc. Engle Wood Cliffs N. J. 1979.

45. Venables. P.: Higher Education Developments : The Technological Universities : 1956 - 1976.

46. Williams. G. : Towards Life Long Education : A New Role For Higher Education Institutions. Unesco - Paris. 1977.

47. Wolman. B. : Dictionary of Behavioral Science.

48. Young. M. : Innovation and Research in Education. Routledge & Kegan Paul Ltd. London. 1965.

كتب أخرى للمؤلف

أولا : كتب مؤلفة بالعربية :

١ - أصول التربية عالم الكتب - القاهرة .

٢ - تاريخ التربية فى الشرق والغرب . عالم الكتب - القاهرة .

٣ - التربية الإسلامية أصولها وتطورها فى البلاد العربية . عالم الكتب - القاهرة .

٤ - الإتجاهات المعاصرة فى التربية المقارنة - عالم الكتب - القاهرة .

٥ - المرجع فى التربية المقارنة - عالم الكتب - القاهرة .

٦ - الإدارة التعليمية : أصولها وتطبيقاتها - عالم الكتب - القاهرة .

٧ - الإدارة المدرسية الحديثة (بالإشتراك) عالم الكتب - القاهرة .

٨ - تعليم الكبار ومحو الأمية (بالإشتراك) عالم الكتب - القاهرة .

٩ - البحث التربوى وكيف نفهمه - عالم الكتب - الرياض .

١٠- العربية الحديثة للناطقين بالإنجليزية والفرنسية (بالإشتراك) عالم الكتب الرياض .

١١ - المنتخب فى عصور الأدب (جزءان) (بالإشتراك) - عالم الكتب - القاهرة .

١٢ - التعليم العام فى البلاد العربية - عالم الكتب - القاهرة .

١٣ - إدارة وتنظيم التعليم العام - عالم الكتب - القاهرة .

١٤ - التعليم فى دول الخليج العربية - عالم الكتب - القاهرة - الرياض .

١٥ - إختبار القيادة التربوية - عالم الكتب - الرياض .

١٦ - مجموعة الإختبارات الموضوعية فى العلوم التربوية - عالم الكتب - الرياض .

١٧ - الإتجاهات الحديثة فى التعليم الجامعى المعاصر وأساليب تدريسه - دار النهضة العربية - القاهرة .

ثانيا : كتب مؤلفة بالإنجليزية :

Education in The Arab Gulf States. University of Qater Education Research Centre. 1990.

ثالثا : كتب مترجمة عن الإنجليزية :

١ - المدرسة الشاملة : روبين بيدلى - عالم الكتب - القاهرة (مترجم بالإشتراك)
٢ - المدرسة اليابانية : سنجلتون - عالم الكتب - القاهرة .
٣ - التعليم والتنمية القومية : آدامز (تحرير) عالم الكتب - القاهرة .
٤ - أنثروبولوجيا التربية : نيللر . عالم الكتب - القاهرة .
٥ - الأحلام : تفسيرها ودلالتها : نيريس دى - عالم الكتب - القاهرة .
٦ - الضعف فى القراءة : تشخيصه وعلاجه : بوند وآخرون بالإشتراك - عالم الكتب - القاهرة .

رابعا : كتب مترجمة عن الروسية :

١ - مع المخطوطات العربية :صفحات من الذكريات عن الكتب والبشر:كراتشكوفسكى. النهضة العربية - القاهرة .
٢ - ثلاثة أزهار فى معرفة البحار : لأحمد بن ماجد.شوموفسكى . عالم الكتب - القاهرة .
٣ - الرسالة الثانية لأبى دلف : أنس خالدوف وآخر . عالم الكتب - القاهرة .
٤ - الشعر العربى فى الأندلس . كراتشكوفسكى - عالم الكتب - القاهرة .

رقم الايداع ٥٩٦٩ /٩٢
الترقيم الدولى I . S . B N.
977 - 232 - 023 - 1